

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární pedagogiky



# **Přechod žáků na víceletá gymnázia**

Pupils' transition to multi-year gymnasium

Magisterská diplomová práce

Autorka práce: Markéta Holubová

Vedoucí práce: PhDr. David Greger, Ph.D.

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Práce dokončena: prosinec 2009

## **Anotace**

Český vzdělávací systém umožňuje rozdělení žáků po absolvování prvního stupně základní školy podle jejich schopností do různých typů škol. Tato diplomová práce se zabývá přechodem žáků na víceletá gymnázia a chce analyzovat klady i zápory, které s sebou tato vnější diferenciací ve školství přináší. Opírá se o fakta podložená vědeckými výzkumy a zkušenostmi odborné veřejnosti, jež často poukazují na značné nevýhody a rizika rané selekce, a proto doporučují nerozdělovat žáky v průběhu povinné školní docházky. Teoretická část diplomové práce sleduje vývoj postoje české veřejnosti k rozdělování žáků a vychází z jednotlivých výzkumů, které o této problematice pojednávají. V empirické části je podrobně rozebrána výzkumná metodologie kvalitativního výzkumu, jehož cílem bylo popsat názory a zkušenosti učitelů ZŠ a učitelů nižších ročníků víceletých gymnázií s přechodem žáků do výběrových osmi a šestiletých gymnázií v ČR.

## **Annotation**

Czech educational system uses distribution of pupils according to ability to different type of schools. Below diploma thesis is considering transition from primary to lower-secondary education, especially gymnasium. Risks and disadvantages of tracking in educational systems, proved by different type of researches, advice not to redistribute students based on individual abilities during compulsory education. In theoretical part there are covered attitudes of Czech society to students' redistribution together with researches and theories which analyzed this matter. In empirical part we consider methodological aspects of qualitative research we have undertaken, which aims to analyze teachers' opinions and personal experiences regarding tracking of students into different school types, particularly transition of pupils to multi-year gymnasias at the age of eleven.

## **Klíčová slova**

Vnější diferenciaci, vnitřní diferenciaci, víceletá gymnázia, jednotná škola, základní škola, mimořádně nadaní, výzkum veřejného mínění, socioekonomický status, vliv rodiny, rodinné prostředí, přijímací řízení, kvalitativní výzkum

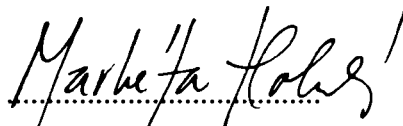
## **Key words**

Tracking, ability-grouping, multi-year gymnasium, comprehensive school, elementary school, gifted, research on public opinion, socio-economic status, parental influence, parental background, admission procedures, qualitative research

## Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem „*Přechod žáků na víceletá gymnázia*“ vypracovala samostatně s použitím informačních zdrojů uvedených v seznamu literatury.

V Praze dne 15. prosince 2009

  
Markéta Holubová



## **Poděkování**

Vřele děkuji svému vedoucímu diplomové práce, panu PhDr. Davidovi Gregerovi, Ph.D., za vstřícný přístup, odborné konzultace, podnětné rady a připomínky, trpělivost a poskytnutí technického a programového vybavení pro uskutečnění empirické části diplomové práce.

Dále bych chtěla poděkovat všem učitelům ze základních škol a víceletých gymnázií v Praze, kteří mi věnovali čas k realizaci rozhovorů pro výzkumné šetření.

V neposlední řadě bych také ráda poděkovala rodině a přátelům za jejich podporu v průběhu studia na vysoké škole.

<b>Úvod.....</b>	<b>7</b>
<b>Teoretická část.....</b>	<b>8</b>
1. Diferenciace ve vzdělávání – vymezení základních pojmů .....	8
2. Výzkumy dopadů diferenciace na výsledky vzdělávání žáků.....	11
3. Vzdělávací systém a vnější diferenciace v České republice .....	14
3.1. Historický vývoj víceletých gymnázií a jednotné školy .....	16
3.2. Víceletá gymnázia jako problém vzdělávací politiky .....	24
4. Vnější diferenciace v mezinárodním srovnání .....	30
4.1. Německo.....	30
4.2. Rakousko .....	35
4.3. Maďarsko .....	37
4.4. Slovensko .....	39
4.5. Srovnání vzdělávacích systémů .....	41
<b>Empirická část .....</b>	<b>42</b>
5. Metodologická kapitola.....	42
5.1. Charakteristika výzkumu – fenomenologické zkoumání .....	43
5.2. Metoda výzkumu – polostrukturovaný rozhovor .....	44
5.3. Popis dotazovaných učitelů – procedura výběru.....	46
5.4. Vybrané otázky pro rozhovor s učiteli .....	52
5.5. Transkripční konvence .....	55
5.6. Analýza kvalitativních dat.....	56
6. Výzkumná zpráva – interpretace rozhovorů .....	58
6.1. Názory učitelů na rozdělování žáků do víceletých gymnázií.....	59
6.2. Důvody, které vedou k rozdělování žáků do víceletých gymnázií .....	65
6.3. Přijímací řízení do výběrových škol.....	71
6.4. Vzdělávání nadaných žáků v heterogenní skupině.....	80
<b>Závěr.....</b>	<b>83</b>
<b>Summary .....</b>	<b>89</b>
<b>Seznam literatury .....</b>	<b>91</b>
<b>Přílohy .....</b>	<b>95</b>

# Úvod

Víceletá gymnázia mají v České republice dlouhodobou tradici. Po roce 1989 došlo k jejich znovuzavedení, a to převážně jako reakce na kritiku jednotné školy, která se stala pro mnohé přežitkem a symbolem socialismu. S odstupem několika let začala být však víceletá gymnázia také kritizována. Návrh Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy na zrušení víceletých gymnázií vyvolal bouřlivou reakci mezi širokou i odbornou veřejností, která se rozdělila na tábory jejich zastánců a odpůrců. Od konce 90. let se pak zvýšil zájem o problematiku víceletých gymnázií a začalo se o ní hovořit i ve výzkumech veřejného mínění. V současné době si někteří politici uvědomují nevýhody, které rozdělování žáků přináší. Ve svých výpovědích se však odvolávají na českou veřejnost, jež je převážně zastáncem rané selekce v českém školství (GREGER 2009). V diplomové práci také využijeme výsledky průzkumů veřejného mínění a ukážeme postoj veřejnosti k víceletým gymnáziím v trochu jiném světle. Rovněž nás bude zajímat, jakou roli hrají víceletá gymnázia v reprodukci vzdělanostních nerovností.

Diplomová práce obsahuje dvě hlavní části: teoretickou a empirickou. Cílem teoretické části je představit čtenáři pojem diferenciacie a shrnout poznání o dopadech diferenciacie na vzdělávání žáků. Také zde nastíníme historický vývoj víceletých gymnázií a jednotné školy na území České republiky a v neposlední řadě čtenáři představíme jednotlivé země, ve kterých stejně jako v České republice dochází k rané selekci žáků. Jedná se o Německo, Rakousko, Maďarsko a Slovensko.

Empirická část textu se zaměřuje na postoje učitelů k víceletým gymnáziím a zkušenosti těchto učitelů s přechodem žáků po 5. ročníku ZŠ do nižších ročníků víceletých gymnázií. Pro výzkumné šetření jsme vybrali deset učitelů, s kterými jsme vedli polostrukturovaný rozhovor týkající se jejich názorů na předčasné rozdělování žáků v České republice. Na základě odborné literatury jsme se rozhodli použít kvalitativní výzkum s fenomenologickým přístupem.

# Teoretická část

## 1. Diferenciace ve vzdělávání – vymezení základních pojmů

V některých evropských zemích dochází k rozdělování žáků podle jejich schopností do různých typů škol po ukončení primárního stupně vzdělávání. Někteří lidé s tímto rozdělováním žáků souhlasí a myslí si, že by k němu mělo docházet co nejdříve. Naopak jiní se domnívají, že tento přístup ke vzdělání není spravedlivý a žádají změny v organizaci vzdělávacího systému. V této kapitole seznámíme čtenáře s pedagogickou terminologií, která se používá pro rozřazování žáků do různých typů škol a tříd. Českým výrazem pro dělení žáků podle jejich schopností, či jiného kritéria je diferencované vzdělávání. Podstatou diferenciace je selekce žáků, v rámci které jsou děti vybírány podle jejich schopností do homogenních skupin. V terminologii diferencovaného vzdělávání se dále rozlišuje pojem vnější a vnitřní diferenciace (GREGER 2004a, s. 366).

### Vnější diferenciace

V anglické literatuře se pro výraz vnější diferenciace používá termín *tracking* nebo *streaming*. Britská terminologie využívá pojmu *streaming* a americká literatura *tracking*. Autoři, kteří se zabývají touto tematikou (např. Gamoran, Hallinanová, Oakesová, Slavin), vysvětlují pojem *tracking* jako „zařazování a diferenciaci žáků do odlišných a odděleně vzdělávaných skupin, které mají odlišné kurikulum a vzdělávají se podle odlišných vzdělávacích programů. Toto rozřazování přitom může probíhat na úrovni vzdělávacího systému, jednotlivé školy nebo konkrétní třídy“ (VESELÝ 2010). Není nám však jasné, podle kterých kritérií jsou žáci do jednotlivých typů škol nebo tříd rozřazováni. V některém případě jsou jediným kritériem žakovy předpokládané schopnosti a vzdělávací výsledky, dále to může být i žákovo nadání nebo motivace k učení (VESELÝ 2010).

Podle Gregera (2004a, s. 366) dochází k vnější diferenciaci tehdy, když jsou žáci rozdělováni do homogenních skupin, ve kterých jsou vzděláváni po celý den a ve všech vyučovacích předmětech odděleně. Jedním kritériem, které vyjadřuje rozdíl mezi vnější a vnitřní diferenciací je podle Gregera čas a trvanlivost tohoto dělení. Jestliže jsou žáci

rozdělování do homogenních skupin podle jejich schopností na všechny nebo velkou většinu předmětů, jedná se o diferenciaci vnější. Pakliže k tomuto dělení žáků dochází jen uvnitř třídy pro malou část školního dne, nebo jsou žáci rozdělováni pouze pro některé předměty, můžeme mluvit o diferenciaci vnitřní.

Příkladem takové vnější diferenciaci mohou být školy s rozšířenou výukou některého z předmětů (cizích jazyků, matematiky, uměleckých předmětů apod.) nebo víceletá gymnázia. V těchto případech dochází k vnější diferenciaci na úrovni škol, kdy jsou žáci na prvním stupni rozdělováni do jednotlivých školských institucí. K takové vnější diferenciaci však může docházet i v rámci běžné školy, kdy jsou žáci rozdělováni do různých tříd na základě jejich schopností (resp. jiného kritéria dělení). Příkladem této vnější diferenciaci bychom uvedli příklad z vlastní praxe. Na základní škole v Praze byli rozdělováni žáci po čtvrtém ročníku prvního stupně do tzv. mikro-tříd. V těchto třídách byli odděleně vzdělávání slabší žáci po celý den a ve všech vyučovacích předmětech. Dalším příkladem může být rozdělování žáků do tříd s rozšířenou výukou některého z předmětů v rámci běžné školy (GREGER 2004a, s. 366).

V pedagogické terminologii je tedy nezbytné rozdělovat vnější diferenciaci na úrovni institucí nebo v rámci jedné instituce. Tady bychom pouze doplnili, že americkým pojmem pro vnější diferenciaci na úrovni institucí, při které dochází k rozdělování žáků do různých typů škol, je *branching* (VESELÝ 2010), *tracking* a *streaming* se spíše používá pro označení vnější diferenciaci v rámci jedné instituce. Podle některých odborníků je vnější diferenciaci na úrovni škol považována za mnohem škodlivější než dělení žáků v rámci jedné školy. Své tvrzení vysvětlují tím, že v rámci jedné instituce si mohou žáci z nevýběrových proudů ještě najít kamarády z výběrových tříd a je zde také větší teoretická možnost přechodu z jedné větve (třídy) do jiné (GREGER 2004a, s. 366).

### **Vnitřní diferenciaci**

V anglické literatuře se můžeme pro označení vnitřní diferenciaci setkat s dvěma názvy *ability grouping* a *setting*. V americké terminologii se používá *ability grouping* a v britské literatuře *setting*. Jak uvádí Veselý (2010) většina autorů v zahraniční literatuře nerozlišuje pojem *tracking* a *ability grouping*, což nás může často zmást. V těchto případech by měli autoři přesně vymezit, kterou diferenciaci mají na mysli, a objasnit její význam.

Obecně však můžeme říci, že pojem *tracking* se užívá pro rozřazování žáků do různých tříd a škol, kdežto *ability grouping* pro rozřazování žáků uvnitř třídy (VESELÝ 2010).

Podle Gregera (2004a, s. 366) dochází k vnitřní diferenciaci tehdy, když jsou žáci rozdělováni do skupin pro určité předměty (např. pokročilí a začátečníci v cizím jazyce, volitelné předměty, nepovinné předměty), případně rozdělování žáků uvnitř třídy (např. skupinová výuka, kooperativní výuka). Žáci jsou tak součástí heterogenní skupiny (třídy) a odděleně jsou vzděláváni pouze určitou (malou) část školního dne nebo pouze v některých předmětech.

Greger (2004a, s. 367) uvádí jako kritérium rozdílu mezi vnitřní a vnější diferenciací rozměr třídy. Hovoříme-li o vnější diferenciaci, dochází k vytvoření homogenních skupin, neboli tříd žáků, pro všechny předměty. Kdežto vnitřní diferenciací rozumíme dělení v rámci jedné třídy. Toto členění se však neshoduje se členěním Váňové (1992), která ve své práci jako hlavním kritériem odlišnosti mezi vnější a vnitřní diferenciací použila rozměr instituce neboli typu školy. To znamená, že když hovoříme o diferenciaci prováděné uvnitř školy, jedná se podle ní o vnitřní diferenciaci. Pokud je diferenciaci uskutečněna při přechodu žáků do různých typů škol, mluví o diferenciaci vnější. V tom případě uvádí *tracking* a *streaming* jako příklad vnitřní diferenciaci (GREGER 2004a, s. 367).

Pro upřesnění pedagogické terminologie pro vnější a vnitřní diferenciaci nabízíme k dispozici tabulku podle Veselého (2010).

Tabulka 1:

Základní typy diferenciacie žáků			
Český pojem	Vnější diferenciacie na úrovni institucí a vzdělávacího systému	Vnější diferenciacie v rámci jedné instituce	Vnitřní diferenciacie
Americký pojem	Branching (Tracking)	Tracking	Ability grouping
Anglický pojem		Streaming	Setting
Vymezení	Rozdělování žáků do různých typů škol	Rozřazení žáků do homogenních skupin (tříd) pro všechny předměty (např. vytvoření jazykové třídy) uvnitř jedné školy	Rozdělování žáků do skupin pro určité předměty (např. pokročilí a začátečníci v cizím jazyce) uvnitř jedné třídy

Někteří odborníci považují vnitřní diferenciaci za efektivnější způsob výuky. Učitelé mohou cíleně vytvářet skupiny žáků uvnitř třídy, a tak podporovat rozvoj každého jedince individuálně (GREGER 2004a, s. 367). Vnější diferenciacie v období primárního vzdělávání je stále diskutovaným tématem, které má své zastánce i odpůrce. V další kapitole se zaměříme na důsledky, jež má vnější diferenciacie na výsledky žáků a jejich úspěšnost. Na základě mezinárodních výzkumů se pokusíme stručně shrnout důležité poznatky.

## 2. Výzkumy dopadů diferenciacie na výsledky vzdělávání žáků

V současné době je rozdělování žáků (vnější diferenciacie) podle jejich schopností diskutovaným problémem. Jak už jsme zmínili na začátku předchozí kapitoly, někteří odborníci se domnívají, že by k vnější diferenciaci mělo docházet co nejdříve, neboť se tím pomáhá nejen nadaným žákům, kteří musí neustále čekat na své pomalejší vrstevníky, ale také slabším, kteří v hodinách nestíhají probrané učivo a učitelé se jim nemohou věnovat

individuálně. Většina výzkumníků však s tímto tvrzením nesouhlasí a poukazují na nevýhody vnější diferenciaci a na její dopad ve vzdělávání.

Podle nich rozdělování žáků do homogenních skupin vytváří „*zcela nenormální společnost, která může být docela dobře postižena ztrátou schopnosti komunikace, tolerance, pochopení pro jinak myslící, jinak jednající. Naučit se žít pospolu je smyslem integrace žáků nadaných i různým způsobem handicapovaných, stejně jako integrace jiných etnik a jazykově odlišných žáků s ostatní populací*“ (KALHOUST A OBST 2002, s. 80). Skalková (2004, s. 126) také upozorňuje, že je důležité připravit mladou generaci na život v pluralitní společnosti 21. století, která otevírá novou problematiku. Dochází k poznávání různých společenských kultur, kde se předpokládá vzájemné chápání a tolerance k odlišnostem ve společném soužití. V tomto smyslu píše také Meirieu (1988, cit. dle SKALKOVÁ 2004), která upozorňuje, že „*žít společně ve škole znamená lépe rozumět sám sobě a učit se navazovat kontakty s druhými žáky*“.

Na základě výzkumů bylo zjištěno, že vnější diferenciaci přispívá k růstu vzdělanostních nerovností. Jednou takovou vzdělanostní nerovností může být klima ve třídě a vztah učitelů k žákům (GAMORAN 1987). Ve výběrových třídách (*high-track*) jsou učitelé více motivováni k práci a tráví více času přípravou na vyučovací hodinu (ROSENBAUM 1976, OAKES 1991), kdežto učitelé žáků v nevýběrovém proudu vzdělávání (*low-track*) věnují většinu svého času řešení kázeňských přestupků na úkor kvality a připravenosti vyučovacích hodin (OAKES 1985). Bývá také zvykem, že nevýběrové třídy jsou přidělovány učitelům, kteří nejsou profesně příliš úspěšní, což způsobuje to, že úroveň výuky v nevýběrovém proudu vzdělávání stále klesá, neboť méně kvalifikovaní učitelé nedokáží pracovat s obtížnější skupinou žáků (VESELÝ 2010). Nepřekvapí nás tedy fakt, že učitelé, kteří vyučují v nevýběrových třídách, jsou méně spokojeni s výsledky své práce a nenacházejí ve své činnosti takové naplnění jako jejich kolegové vyučující ve výběrových třídách. V tom případě děti z výběrových tříd těží z podnětnějšího prostředí a jsou více motivovány k práci.

Mezi další nerovnosti ve vzdělání patří fakt, že na žáky z výběrových tříd jsou kladeny větší nároky a výuka tedy nabývá vyšší kvality než ve třídách pro žáky z nevýběrového proudu vzdělávání (BARR A DREEBEN 1983). Tyto děti mají tedy horší podmínky ke studiu a v tom případě dosahují i horších výsledků, než kdyby byly vzdělávány společně s nadanějšími žáky v heterogenních skupinách. Většina výzkumníků také dochází k závěru, že



vnější diferenciaci způsobuje větší nerovnosti ve výsledcích žáků (GREGER 2004a, s. 367). Mezinárodní výzkum PISA<sup>1</sup> opakovaně poukazuje na skutečnost, že země, ve kterých dochází k rané selekci, vykazují větší rozdíly ve výsledcích jednotlivých žáků a škol než země, které v průběhu povinné školní docházky vzdělávají všechny děti společně (např. OECD 2007). Těmto zemím a jejich školským vzdělávacím systémům se budeme věnovat v následujících kapitolách diplomové práce. Jedná se o Německo (viz kap. 4.1.), Rakousko (viz kap. 4.2.), Maďarsko (viz kap. 4.3.) a Slovensko (viz kap. 4.4.).

Problém vnější diferenciaci je také v tom, že žáci, kteří zůstanou v nevýběrových třídách, se často pokládají za slabší žáky, což má velký dopad na jejich sebehodnocení. Díky rozdělování do různých typů škol se studenti na nižším sekundárním stupni začínou označovat za „chytřejší“, „pitomější“, „pomalejší“ či „bystrější“ (VESELÝ 2010). Odborníci také poukazují na skutečnost, že vlivem diferenciaci se může přispívat ke snižování společenské soudržnosti (VESELÝ 2010). Je pochopitelné, že studenti z výběrových tříd si hledají kamarády mezi sebou a nemají příležitost se seznámit s dětmi z nevýběrového proudu vzdělávání.

Dále Greger poukazuje na studie Vanderberghe, ve kterých se stále více zdůrazňuje vliv vrstevnické skupiny (*peer-effects*) na vzdělávací výsledky žáků: „*dobří žáci působí jako „modely“ pro slabší žáky. Jejich chův k učení pomáhá učitelům nastolit pozitivní učební klima ve třídě*“ (VANDERBERGHE 2001, s. 270)“. Tuto skutečnost můžeme tedy chápat tak, že nadanější žáci dokáží motivovat své slabší vrstevníky k intenzivnější práci a k dosažení lepších výsledků.

Dále odpůrci vnější diferenciaci poukazují na skutečnost, že taková segregace je v rozporu s demokratickými hodnotami a je nespravedlivá, protože různým skupinám žáků se dostává odlišného a jinak kvalitního vzdělání. Výzkumníci se rovněž domnívají, že žáci by měli být zařazováni do jednotlivých školských programů na základě jejich schopností, nadání a úsilí. Nemělo by se stát, že by zde hrály roli takové faktory, jako je např. gender<sup>2</sup>, rasa, etnikum nebo sociální původ žáka (VESELÝ 2010). Podle výzkumů, na které ve své práci

---

<sup>1</sup> Program pro mezinárodní hodnocení žáků (*Programme for International Student Assessment*). Cílem projektu je pravidelně (v tříletých intervalech) monitorovat vědomosti a dovednosti žáků ze čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti (Palečková 2003, s. 11). V rámci výzkumu řeší žáci po dobu 120 minut testové úlohy, které mají uzavřenou i otevřenou podobu, a vyplňují šedesátiminutový dotazník zjišťující domácí zázemí žáků, podmínky a průběh výuky a vztah žáků ke škole a testovaným předmětům (Matějů, Straková 2003, s. 71).

<sup>2</sup> [džendr] rozdíl mezi muži a ženami z hlediska jejich postavení a uplatnění ve společnosti a kultuře.

poukazuje Veselý, se však zjistilo, že tomu tak zcela není. Mezinárodní studie, jež se soustředily na vliv genderu při zařazování žáků do různých typů škol, zpravidla zjišťují jisté zvýhodnění dívek před chlapci (GAMORAN a MARE 1989, cit. dle VESELÝ 2010). Je to převážně z toho důvodu, že dívky jsou v jistém období pečlivější než chlapci, dostávají lepší známky a chovají se lépe. Z toho důvodu je zde i větší šance na jejich přijetí na výběrové školy. Podle Veselého (2010) je tento faktor genderu ve srovnání s ostatními docela malý. Na základě mezinárodních výzkumů poukazuje na výrazný vliv socioekonomického postavení a vzdělání rodičů. Rodiče z vyšších sociálních vrstev se více angažují při výběru školy svého dítěte a snaží se jeho rozhodování nějakým způsobem ovlivnit (USEEM 1992, cit. dle VESELÝ 2010). Převážně se tak stává u žáků v raném věku, kde je jasně viditelné, že dětem s horším rodinným zázemím se dostává od rodičů daleko menší podpory ke studiu.

Výzkumy dále ukazují, že rozdělování dětí podle předpokladů k učení zejména v jejich raném věku není možné provést řádně. U malých dětí je výsledek testů nestabilní, vzdělanější rodiče mají možnost své děti na rozřazovací testy nebo přijímací zkoušky lépe připravit a v případě neúspěchu zařídit, aby i tak byly jejich děti umístěny do výběrového studia. Na základě výzkumů bylo dále dokázáno, že děti z rodin s nízkým socioekonomickým statutem jsou v nevýběrových školách zastoupeny v podstatně větším množství, než odpovídá jejím vzdělávacím výsledkům (IRESON 2002).

Na závěr této kapitoly můžeme podotknout, že výzkumná zjištění se neshodují s názory, že by vnější diferenciaci umožňovala maximální rozvoj všech žáků. Naopak výzkumy ukazují, že s sebou nese rizika, která přispívají k růstu vzdělanostních nerovností. Z tohoto důvodu mnozí odborníci doporučují provádět vnější diferenciaci (selekci) žáků co nejpozději, nebo se přiklonit k vnitřní diferenciaci, která je vnímána jako efektivnější způsob výuky (GREGER 2004a, s. 367).

### **3. Vzdělávací systém a vnější diferenciaci v České republice**

V této kapitole budeme podrobněji rozebírat vzdělávací systém a využívání vnější diferenciaci v České republice. Matějů a Straková (2003b, s. 627) se vyjádřili k současnému stavu českého školství takto: „ ... *český vzdělávací systém se ve všech srovnávacích studiích*

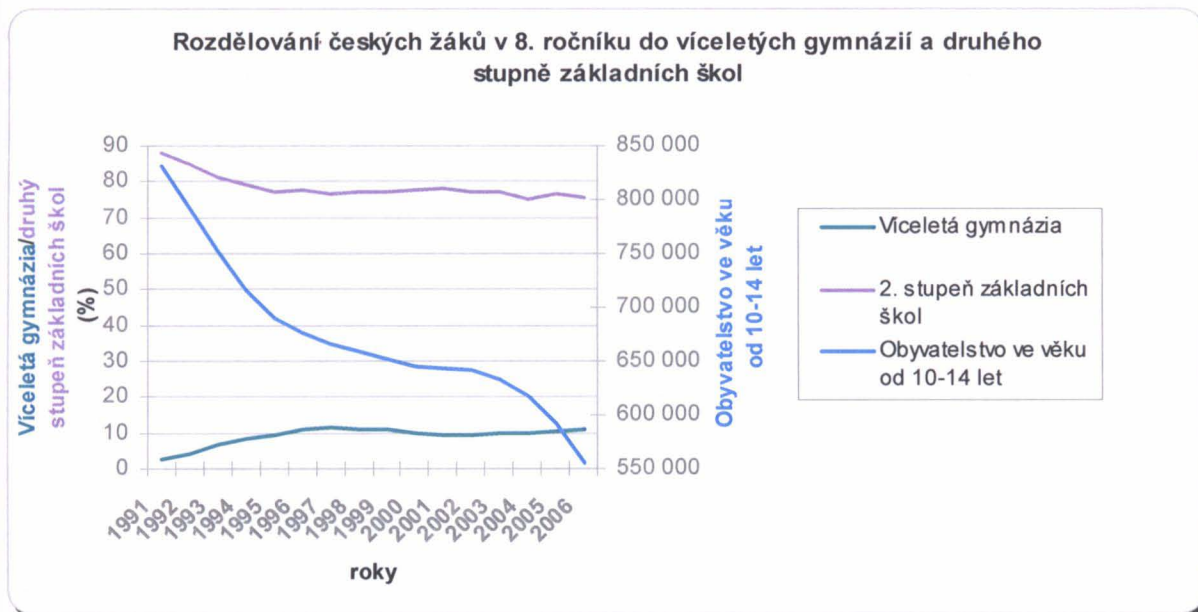
*jeví jako vysoce selektivní. Z hlediska první selekce se zpravidla řadí hned za Rakousko a Německo s udávaným věkem 11 let, který vymezuje přechod žáků pátého ročníku na víceletá gymnázia. Tento údaj nicméně neukazuje skutečnost, že první přijímací zkoušky skládají české děti již v osmi letech, kdy se ucházejí o přijetí do jazykových škol. Kdybychom se odvinuli od této skutečnosti, neměla by Česká republika v porovnání první selekce konkurenci. “*

Můžeme tedy říci, že vzdělávací systém v České republice využívá vnější diferenciaci již v období povinné školní docházky podobně jako například Německo a Rakousko. Spolu s těmito zeměmi se český vzdělávací systém v mezinárodním srovnání řadí mezi nejvíce selektivní. Česká republika uvádí za věk první selekce žáků 11 let, což je přechod žáků po 5. ročníku ZŠ do víceletých gymnázií. Ve skutečnosti se však první selekce uplatňuje mezi osmiletými žáky při jejich přijímání do výběrových škol s rozšířenou výukou některého z předmětů (cizích jazyků, matematiky, aj.) Ve srovnání s Německem, Rakouskem, Maďarskem a Slovenskem je Česká republika zemí s nejnižším věkem první selekce (GREGER 2009).

V této práci se budeme podrobněji zabývat přechodem žáků na víceletá gymnázia. Ostatní způsoby vnější diferenciaci a rané selekce žáků zde rozebírat nebudeme. Můžeme tedy říci, že v České republice převládá diferencovaný vzdělávací systém, který podporuje silnou tradici výběrových škol. Po absolvování prvního stupně základní školy mohou žáci, kteří chtějí a uspěli v přijímacím řízení, přestoupit na víceletá gymnázia. Přechod na střední školu se může uskutečnit již po 5., popř. 7. ročníku základní školy, kdy žáci přecházejí na osmiletá nebo šestiletá gymnázia a pokračují tam v plnění povinné školní docházky. Víceletá gymnázia jsou zpravidla českou veřejností vnímána jako záruka kvalitního vzdělání pro mimořádně nadané žáky, což často bývá v rozporu s názory odborníků, kteří hovoří o víceletých gymnáziích jako o jednom z nejvýznamnějších zdrojů reprodukce sociálních nerovností v přístupu k vyššímu vzdělání (MATĚJŮ A STRAKOVÁ 2003, s. 69).

Graf č. 1 ukazuje, jak se vyvíjel podíl žáků studujících na víceletých gymnáziích od roku 1991 do současnosti. Nejvyšší počet žáků byl v roce 1997, kdy na víceletá gymnázia odešlo 11,4 % dětí populace jedenáctiletých žáků. Od té doby se začal počet nově přijatých žáků do výběrového studia regulovat.

Graf č. 1



zdroj: ÚIV: Vývojová ročenka školství

V následující kapitole nastíníme čtenáři historický vývoj víceletých gymnázií a jednotné školy na území České republiky. Dále budeme podrobněji hovořit o problému selekce a o roli víceletých gymnázií v českém školství.

### 3.1. Historický vývoj víceletých gymnázií a jednotné školy

V této kapitole se budeme zabývat vývojem víceletých gymnázií a myšlenkou jednotné školy na území České republiky. Víceletá gymnázia mají v České republice velkou tradici a s tím se pojí i dlouhodobé diskuse o výhodách a nevýhodách rozdělování žáků během povinné školní docházky. V následující kapitole nastíníme základní fakta o vývoji víceletých gymnázií v devatenáctém a dvacátém století.

#### do roku 1946

První zmínky o víceletých gymnáziích jsou z roku 1849, kdy byl vydán *Nástin organizace gymnázií a reálék v Rakousku*, který ustanovil osmitřídni gymnázia a vedle toho sedmitřídni reálky jako typ prakticky zaměřené střední školy připravující jednak pro praxi, jednak pro další studium technického oboru (VODÁKOVÁ 2008).

Na základě školských reforem z roku 1869 byla zavedena povinná osmiletá školní docházka. Vzdělání bylo poskytováno v pětileté obecné škole, kterou žáci navštěvovali od 6. do 11. roku. Po ukončení obecné školy si bylo možné vybrat z následujících třech možností. Pokud si žáci zvolili první možnost, zůstali z důvodu doplnění povinné školní docházky další tři roky v obecné škole. Tento způsob byl nejméně perspektivní, neboť žákům neumožňoval pokračovat v dalším studiu na vyšší střední škole. Druhá volba nabízela nižší sekundární vzdělávání ve tříletých měšťanských školách, v nichž si žáci doplňovali své teoretické vědomosti před tím, než vstoupili do praktického života v odborných hospodářských, průmyslových a pedagogických školách. Měšťanské školy byly zakládány v městech a společně s reálnou školou byly prostředním článkem mezi školou národní a ústavem technickým, stejně jako nižší a vyšší gymnázia mezi školou národní a univerzitou (ŠAFRÁNEK 1918, s. 21, 81). Poslední volbou studia pro žáky z obecné školy byl přechod na střední školu, a to sedmiletou reálnou školu nebo osmileté gymnázium.

Tento školský systém, který podporoval ranou selekci žáků od jejich jedenáctého roku, byl již v meziválečném období velmi kritizován mnohými pedagogy a vzdělanci. Václav Příhoda uvádí, že po roce 1869 u nás došlo k rozbití školské, a tudíž i národní jednoty, neboť se mládež stejného věku (mezi 11. a 14. rokem) rozdělila do těchto typů škol: poslední ročníky obecné školy, měšťanská škola tříletá, nižší gymnázium, nižší reálka a nižší reálné gymnázium. O budoucnosti dítěte se začalo rozhodovat v období, kdy dítě ještě nebylo zcela psychicky ani fyzicky vyvinuté (PŘÍHODA 1945, s. 10, s. 64).

Příhoda také kritizuje segregaci ve vzdělávání z pozice sociální spravedlivosti. Poukazuje na skutečnost, že žáci navštěvující nižší střední školy (osmiletá gymnázia a reálné školy) jsou převážně z rodin s vyšším sociálně-ekonomickým statusem, a tudíž jim byla dána vyšší kvalita vzdělání. Snaží se tedy o založení nové jednotné školy, která poprvé v dějinách národa zahrne *„nejen dítky bohatých a vznešených lidí, nýbrž všecky stejně urozené a neurozené, bohaté i chudé, hochy i dívky ve všech městech, městečkách, vesnicích i dvorcích, jak tanulo na mysli Janu Ámosi Komenskému“* (1945, s. 5).

Podle Příhody by mělo dojít k sjednocení školy měšťanské a nižší střední školy. Tak by vznikla škola jednotná, která by měla být vnitřně diferencovaná, protože každá diferenciací uchovává celistvost jednoty. Příhoda uvádí, že odlišnosti mezi lidmi (v pohlaví, v nadání, ve fyzických vlastnostech atd.) jsou dané skutečnosti. Úkolem diferenciací je

sdužovat žáky, kteří mají podobnou úroveň výkonu, ke společné práci. Bylo nepochopením výchovného smyslu diferenciac, jestliže se vytvořily trvalé třídy žáků opozdilých, průměrných a nadaných, v nichž se diferenciac týkala celkově všech předmětů. Diferenciac má být organizována podle předmětů - kvalitativně, nikoli podle žáků, jen právě kvantitativně (PŘÍHODA 1945, s. 65–68). K této problematice se také vyjádřil Hessen, který se přiklání k názoru, že nově vzniklá jednotná škola musí být vnitřně diferencovaná. Měla by poskytnout každému žákovi co nejvhodnější vzdělání, kterého je schopen dosáhnout. V tomto případě je tedy vnitřní struktura jednotné školy velmi složitá, neboť se zaměřuje na každého žáka individuálně (HESSEN 1935, s. 138–167).

Příhoda dále odmítá obavy, že jednotná škola sníží vzdělanostní úroveň národa. Připomíná také, že neexistuje ve školském systému žádný ideální model, který by poskytl všem žákům rovné vzdělání. Spravedlnost je pouze v tom, že je všem žákům umožněn stejný přístup ke vzdělávacím zdrojům.

O problematice jednotné školy se začalo znovu hovořit po skončení druhé světové války v roce 1945, kdy byl rozvoj českého školství bezprostředně ovlivněn opatřením první domácí československé vlády. V dubnu tohoto roku byl v Košicích vyhlášen vládní program, kde byl charakterizován současný stav školství a vyznačen postup při jeho obnově. V Košickém vládním programu nebyla myšlenka jednotné školy přímo vyslovena, přesto však díky iniciativě některých teoretiků, učitelů a učitelských organizací vstoupila znovu do popředí (VORLÍČEK 2004, s. 128).

V této době se rozvinuly i teoretické diskuse o problematice jednotné školy. K tématu se vyjádřil také teoretik O. Pavlík, který tvrdil, že požadavek středních škol je za současných poměrů neúnosný. Vyššího vzdělání mohou dosáhnout pouze gymnazisté, kteří navštěvují školy pro privilegovanou vrstvu národa. Jedině jednotná škola umožní vzdělání nejširší vrstvě lidu, a tak i přístup k vyššímu vzdělání. Proto heslem školské reformy je založení povinné nižší střední školy a jednotného školského systému, který umožní všem žákům přístup na vysokou školu (PAVLÍK 1984, s. 28).

Dalším zastáncem jednotné školy byl rektor Univerzity Karlovy Bohumil Bydžovský. Podle jeho názoru jednotná škola posunuje žákovo rozhodnutí o jeho životním povolání a směru vzdělání do věku 15 let. Souhlasí s myšlenkou, že jednotná škola poskytne všem

žákům stejnou příležitost k dosažení pro ně nejvhodnějšího vzdělání. Jednotná škola druhého stupně bude moci provádět mnohem důkladnější výběr žáků pro vyšší střední školu než dosavadní soustava školství, a to hlavně z toho důvodu, že bude mít k dispozici celek mládeže. Dále uvádí, že rodiče nebudou mít takovou možnost volně rozhodovat o svých dětech a určovat jim, pro jaké školy se mají rozhodnout, neboť hlavní slovo o žakově budoucnosti budou mít školy samy.

Domnívá se, že jednotná škola je také hlavním přínosem pro žáky z venkova, kteří tak budou chodit do školy ve svém bydlišti a nebudou muset dojíždět. Bydžovský se přiklání k myšlence, že jednotná škola by měla být školou nediferencovanou. Měla by se tedy skládat z pěti let školy prvního stupně a ze čtyř let druhého stupně, další výběr nižší střední školy by tedy nebyl možný (BYDŽOVSKÝ 1947, s. 6). Proti tomuto rozhodnutí a navrhované reformě se odmítavě postavil mluvčí středoškolských profesorů Rudolf Mertlík (1947, s. 5), který oznámil, že *„jednotnou nediferencovanou školu nemůže obhajovat a o její uskutečnění usilovat nikdo, kdo má zdravý rozum a miluje pravdu“*. Podle jeho názoru si jednotnou školu přejí především učitelé obecných a měšťanských škol, kteří většinou nepoznali studium ani na nižší střední škole, natož na střední škole, gymnáziích nebo reálných gymnáziích. Dovoluje si tedy pochybovat, že právě oni by mohli o střední škole rozhodovat, když ji vůbec neznají (MERTLÍK 1947, s. 8).

Dále Mertlík odmítá tvrzení, že jednotná škola přispěje k udržení jednoty národa, podle něj byl náš národ vždy jednotný. Navádí reformátory, ať si vzpomenou na zářijový večer roku 1938, kdy prezident Edvard Beneš vyhlásil mobilizaci. V té době se jistě mohli o jednotě národa sami přesvědčit. Nesouhlasí ani s tím, že na studia se dříve dostávali pouze bohatí

a sociálně slabí byli odmítnuti, neboť každý přece ví, že dělnictvu se po válce žije mnohem lépe než těm, kteří byli dříve pokládáni za blahobytníky (MERTLÍK 1947, s. 11). Mertlík považuje za správný požadavek, aby všichni měli stejnou možnost k dosažení určitého vzdělání. Přesto se domnívá, že snaha o to, aby nezapadl ani jediný talent, nepatří do problematiky školské, ale sociální.

V polemice s odpůrci jednotné školy si klade otázku František Kahuda, jak by měla škola vypadat v nových poměrech lidové demokracie. Myslí si, že jedním z nejdůležitějších požadavků organizace školství, je odstranit nedemokratický školský systém, který připouští

vícečlennou strukturu škol ještě v době povinné školní docházky. Chce tedy zavést vedle školy prvního stupně novou jednotnou školu druhého stupně, během níž by všichni žáci ukončili povinnou školní docházku. Tak by došlo k odstranění slepých uliček, které znemožňují všem nadaným dětem přechod do škol třetího a čtvrtého stupně (KAHUDA 1947, s. 9–10). V diskusi o přístupu ke vzdělání uvádí, že nadaní žáci nejsou pouze mezi úřednickými dětmi ve středních školách, ale také mezi dětmi rolníků a dělníků v měšťanských školách, a těch je více než všech ostatních dětí dohromady (KAHUDA 1947, s. 32). Vznik jednotné školy je tedy vysvětlován jako reakce učitelů na dualistický systém školství, který dětem z nižších sociálních vrstev znesnadňuje přístup k vyššímu vzdělání.

Diskuse o novém pojetí školy druhého stupně byla velmi složitá, proto asi také v roce 1946 nebyl návrh o jednotné škole ve školském zákoně předložen (VORLÍČEK 2004, s. 133).

### 1948-1989

Po politickém střetnutí v únoru 1948 byl systém parlamentní demokracie nahrazen uspořádáním, jež bylo označováno jako lidová demokracie. V dubnu 1948 došlo k přijetí tzv. zákona o jednotné škole, který vedl k zásadním změnám v systému školství. Hlavní zásadou tohoto zákona byla jednotnost školské soustavy, vyplývající z rovného práva všech občanů na vzdělání. Dále se zde hovořilo o tom, že ke studiu na vysoké školy nebudou připravovat pouze gymnázia, ale také jiné vyšší odborné školy, které poskytnou žákům učivo v takovém rozsahu, že budou způsobilí dalšího studia na vysokých školách. Zamezí se tomu, že se dosud žáci po pětiletém studiu na obecné škole rozdělovali do tří skupin a pouze ti, kteří se dostali na gymnázia, měli možnost dosáhnout univerzitního vzdělání. Bude se tedy na druhém stupni základní školy praktikovat vyučování jednotné s vnitřní diferenciací, při níž se přihlédne k individuálním odlišnostem (schopnostem, nadání) žáků, kteří se tak budou moci rozhodnout o dalším studiu až v 15 letech (VORLÍČEK 2004, s. 136).

V roce 1952 se ukázalo, že pracovníci KSČ a nejvyšší představitelé strany a vlády měli k zákonu z roku 1948 výhrady. Uskutečnila se tedy další reforma, ve které došlo k zrušení jednotné školy v podobě, jak o ni usilovaly generace českých učitelů. V dubnu v roce 1953 byl přijat nový zákon, v němž byla stanovena nová školská soustava, kde všeobecné vzdělání poskytovala osmiletá střední škola (vznikla spojením dřívějšího prvního a druhého stupně) a jedenáctiletá střední škola (vznikla z osmi tříd školy všeobecně povinné



a ze třech tříd školy výběrové) (ZÁKON 1953). Tím zanikl samostatný typ školy třetího stupně - gymnázium.

Do roku 1968 se o gymnáziích nemluvílo. Až patnáct let od doby, kdy bylo zákonem v roce 1953 označení gymnázium pro střední školy zrušeno, se tato škola stala opět článkem školské soustavy. Čtyřletá gymnázia tak začala znovu poskytovat úplné střední všeobecné vzdělání a připravovat studenty ke studiu na vysokých školách (VORLÍČEK 2004, s. 152).

#### od roku 1989

Po listopadu 1989 se postupně měnily podmínky pro rozvoj školství. Jedním z hesel tohoto období bylo „Rozbít jednotnou školu“. České školství se začalo srovnávat se školstvím v zahraničí. Snažilo se o rychlé změny, které by přesvědčily veřejnost o tom, že zde dochází k pozitivním reformám, nenavazujícím na totalitní období.

Víceletá gymnázia se tedy jevila jako skvělá příležitost k dosažení určitých změn. Navázala na tradici kvalitních víceletých gymnázií z předválečných let a byla prezentována jako největší pokrok ve školství. V roce 1990 došlo k obnově gymnázií s delším obdobím studia než čtyři roky, na kterých začalo studovat čím dál tím více žáků. Pro mnoho rodičů se víceleté gymnázium stalo jedinou možnou cestou vzdělání pro jejich děti, neboť bylo společností chápáno jako mnohem kvalitnější škola než normální „základka“. Zajímavé je, že vznik víceletých gymnázií v polistopadovém období nevycházel z žádné koncepční studie, ani neměl vazbu na celkově perspektivní koncepci vzdělávací politiky. Jednalo se o pouhou realizaci nápadu, který nebyl objektivně podložen žádnou vzdělávací institucí. Tento návrh byl přijat, neboť vyhovoval požadavkům, které vedly k pozitivním změnám organizační struktury školství (MORKES 2009). Můžeme tedy říci, že znovuzaložení víceletých gymnázií bylo odpovědí na požadavky veřejnosti v rané fázi společenské transformace.

Přesto však vznik víceletých gymnázií měl i negativní důsledky, na které v 90. letech 20. století poukazovali examínátoři OECD<sup>3</sup>. Nelíbilo se jim, že víceletá gymnázia konkurují běžným základním školám a zbavují je nadaných žáků. Tím, že nejschopnější děti odejdou ze základních škol, se výrazně sníží výkonnostní úroveň tříd na druhém stupni. Základní školy

---

<sup>3</sup> Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj  
(Organisation for Economic Co-operation and Development)

budou tak odsouzeny k tomu, že na druhém stupni zůstanou jenom žáci s průměrným nebo nízkým prospěchem. Podle nich bývá také pravidlem, že dobří učitelé následují nadanější děti, tím zde vzniká nebezpečí, že základní školy se stanou jakousi druhotnou školou, která bude žáky připravovat pouze pro odborné vzdělávání (MATĚJŮ A STRAKOVÁ 2003, s. 70). Dále se změnil i úroveň na víceletých gymnáziích. Čím více žáků bude mít zájem studovat na těchto školách, tím více se jich bude otevírat. To povede k tomu, že víceletá gymnázia budou muset přijímat i průměrné žáky a přestanou se zaměřovat na výjimečně intelektuální jedince, jak tomu bylo dříve záměrem. Tým examinátorů, který v roce 1995 přijel do České republiky, se také domníval, že volba školy nižšího sekundárního stupně bude čím dál tím více záležet na sociálních, místo studijních kritériích (ÚIV 1996, s. 118–119).

České republice tedy doporučoval víceletá gymnázia zrušit a nahradit je společným, vnitřně diferencovaným vzděláváním žáků na druhém stupni základních škol. Na tyto návrhy však Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy nebralo zřetel a ke zrušení víceletých gymnázií nedošlo. Další zasedání examinátorů OECD bylo v dubnu roku 1999, při kterém došlo ke kritice promarněného času od roku 1996, kdy examinátoři naléhavě vyjádřili problém vzniku víceletých gymnázií v České republice. Při diskusích o základních školách a víceletých gymnáziích však stále převládal názor, že veřejnost by návrh o zrušení víceletých gymnázií považovala za návrat totalitního režimu a hned by jej odmítla. MŠMT si uvědomuje, že raná selekce žáků po pátém ročníku základních škol je převážně podporována rodiči s vysokoškolským vzděláním, kteří v ní vidí záruku kvalitní přípravy na vysokoškolské studium, přesto však tento nespravedlivý přístup ke vzdělání neřeší a nechává jej otevřenou otázkou (ÚIV 1999, s. 29). Další odmítnutí selektivního školského systému s vnější diferenciací bylo popsáno v „Bílé knize“, která doporučuje *„komplexně řešit postupný přechod na integrované vnitřně diferencované základní vzdělání, které umožní vytvářet co nejlepší podmínky pro všechny žáky, rozvoj talentů i pro integraci zdravotně a sociálně znevýhodněných žáků a který oslabí důvody k vyčleňování žáků do specializovaných škol či tříd.“* S odvoláním na výsledky psychologického výzkumu poukazuje na to, že 11 let je příliš brzké věkové období pro rozhodování dítěte o budoucí specializaci. Dále se také vyjadřuje k negativním dopadům selekce na spravedlivost přístupu ke vzdělávání: *„Sociologové považují selekci dětí do víceletých gymnázií za sociálně nespravedlivou, protože se v ní více než skutečné intelektuální schopnosti dětí odrážejí zvýhodnění daná vzdělanostní, ekonomickou a sociální pozicí rodiny, z níž dítě pochází.“* (MŠMT 2001, s. 48–49).

I přes všechny dané argumenty, které vyjádřili po prvním příjezdu do České republiky examinatori OECD, k postupnému útlumu víceletých gymnázií nedošlo, ba naopak se začala v průběhu 90. letech poptávka po víceletých gymnáziích postupně zvyšovat. Straková a Matějů (2003, s. 69) ve své práci uvádějí, že nejvyšší odchod dětí do víceletých gymnázií byl zaznamenán ve školním roce 1998, kdy žáci víceletých gymnázií tvořili více než 10 % populačního ročníku. Poté však ministerstvo školství začalo počet míst ve víceletých gymnáziích regulovat a došlo k mírnému poklesu na přibližně 9 % populačního ročníku.

K této tématice se v roce 2001 vrátil sociálně-demokratický ministr školství Eduard Zeman, který v souladu s doporučením schváleného Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR (Bílá kniha) připravil návrh na zrušení víceletých gymnázií. Tento program však nebyl českou veřejností přijat a vyvolal bouřlivé reakce, které vedly k jeho zrušení (GREGER 2009). S navrhovaným opatřením týkajícím se víceletých gymnázií nesouhlasili převážně vzdělanci ze stran českých elit, neboť se soustředili na poskytnutí nejlepšího vzdělání pro své děti a vnuky, spíše než na rozvoj vzdělanosti národa nebo na sociální spravedlnost ve společnosti. Skutečnost, že hodnocení některých aspektů v českém vzdělávacím systému je silně závislá na sociálně-ekonomickém statusu<sup>4</sup> respondenta, potvrdily i výsledky výzkumu PISA, které se uskutečnily na jaře roku 2003. Při šetření se například zjistilo, že 63 % rodičů, kteří nesložili maturitní zkoušku, souhlasilo s tvrzením, že „všechny děti by se měly bez ohledu na talent, schopnost a sociální původ co nejdéle vzdělávat společně“, stejného názoru je však pouze 24 % vysokoškoláků. Dále s názorem, že „mnoho nadaných dětí u nás nedostane šanci studovat“, převážně souhlasí opět většina rodičů, kteří nemají „maturitu“ (63 %). Kdežto vysokoškolsky vzdělaných rodičů je to pouze 30 %. Dalším poznatkem z výzkumů PISA je, že třetina (32 %) rodičů, kteří nemají maturitu, si myslí, že „na existenci víceletých gymnázií doplácí děti, které tam nemohou studovat“, tento názor však sdílí jen 12 % vysokoškoláků. Někteří výzkumníci se tedy domnívají, že diskuse o zrušení víceletých gymnázií byla spíše emotivní než věcnou záležitostí. Skutečnost, že vedla k jejímu odmítnutí, byl nedostatek kvalitních argumentů, které by dokládaly, jakou funkci víceletá gymnázia v systému vlastně plní a jaké jsou důsledky jejich existence (MATĚJŮ A STRAKOVÁ 2003, s. 71). V následující kapitole se tedy zaměříme na úlohu víceletých gymnázií v období povinného vzdělávání a na jejich přínos z hlediska rozvoje vědomostí, dovedností a aspirací svých žáků. Uvedená fakta naznačují, jaké nesnadné problémy se řešily při transformaci

---

<sup>4</sup> Sociálně-ekonomický status zahrnuje vzdělání matky, vzdělání otce, zaměstnání otce, resp. matky a kulturní bohatství rodiny (kniha, apod.).

českého školství, přesto však nešlo o problémy nové. Právě otázka pojetí školy druhého stupně, jak o tom svědčí vývoj našeho školství a zkušenosti ze zahraničí, stojí již po řadu let v popředí pozornosti pedagogické teorie a školské politiky.

### **3.2. Víceletá gymnázia jako problém vzdělávací politiky**

V této kapitole se soustředíme na studie zabývající se otázkou víceletých gymnázií v České republice. Odkážeme na nedávné práce Matějů a Strakové, kteří tuto problematiku podrobně rozebírají. Analýzy v jejich pracích jsou vytvořeny na základě již zmiňovaného výzkumu PISA. Autoři došli k závěru, že víceletá gymnázia jsou „jedním z hlavních zdrojů rozdílů v měřených dovednostech žáků mezi jednotlivými školami“. To znamená, že dochází k velkým rozdílům ve výsledcích žáků základních škol a víceletých gymnázií (MATĚJŮ A STRAKOVÁ 2003, s. 73).

Víceletá gymnázia jsou českou veřejností vnímána jako školy, které nabízí mimořádně nadaným žákům efektivnější způsob studia než základní školy. Matějů a Straková odpovídají ve svých studiích na otázku, do jaké míry víceletá gymnázia rozvíjejí schopnosti svých žáků lépe než základní školy. Srovnávají tedy výsledky žáků z osmiletého a čtyřletého gymnázia, neboť na obou typech škol jsou žáci vedeni k vysokoškolskému studiu. Na základě jejich studií je zřejmé, že žáci z víceletých gymnázií dosahují lepších výsledků než žáci čtyřletých gymnázií, přesto však rozdíly mezi žáky víceletého a žáky čtyřletého gymnázia jsou velmi malé. Když vezmeme v úvahu, že do čtyřletých gymnázií přicházejí žáci, kteří jsou již do jisté míry „přebraní“ a žáci z víceletých gymnázií mají za sebou minimálně tři, ve většině případů pět let studia na výběrové škole, která by jim měla nabídnout více možností ke vzdělávání, nemůžeme tedy rozdíl ve studijních výsledcích žáků osmiletého gymnázia považovat za dostatečný. V tom případě Matějů a Straková (2003, s. 74) odmítají hypotézu, že víceletá gymnázia slouží jako efektivní nástroj pro vzdělávání nadaných studentů.

Dále je podle výzkumů zřejmé, že vzdělanostní aspirace ke studiu na vysoké škole jsou mnohem vyšší u žáků víceletých gymnázií než u žáků základních škol (MATĚJŮ A STRAKOVÁ 2003, s. 210). Studenti z víceletých gymnázií jsou motivováni k dalšímu studiu nejen svými učiteli a spolužáky, ale převážně rodiči, kteří své děti podporují k dosažení vyššího vzdělání. Můžeme říci, že vybraní žáci do víceletých gymnázií těží z inspirativnějšího prostředí nejen školy, ale také domova, které jim nabízí další možnosti studijního uplatnění.

Na základě výzkumů PIRLS<sup>5</sup> 2001 se také zjistilo, že rodiče usilují o přijetí svých dětí na víceletá gymnázia, protože se domnívají, že tím zvýší pravděpodobnost jejich úspěchu v přijímacím řízení na vysoké školy (MATĚJŮ A STRAKOVÁ 2003, s. 78). Nepřekvapí nás tedy skutečnost, že z větší části navštěvují víceletá gymnázia žáci z lepšího sociálně-ekonomického zázemí, kde jsou rodiči motivováni k sebevzdělávání a ke studiu na vysoké škole. Matějů a Straková dále podotýkají, že studenti na víceletých gymnáziích jsou i finančně zvýhodňováni, neboť víceletá gymnázia jsou státem více dotována než základní školy. Nepřímým důsledkem pak je, že na víceletá gymnázia odcházejí kvalifikovanější učitelé základních škol za lepším platem a také kvůli efektivnější a bezproblémovější spolupráci s vybranými dětmi. Škola může lépe platit učitele a vynaložit více prostředků na lepší vybavení, pokud má početnější třídy. Více žáků ve třídách si mohou víceletá gymnázia dovolit díky velkému zájmu o studium a také díky skutečnosti, že na rozdíl od základních škol nemusí brát ohled na přítomnost problémových dětí. Průměrný počet žáků ve třídě na druhém stupni základní školy byl ve školním roce 1999/2000 22,8, na gymnáziu 27,8 (MATĚJŮ A STRAKOVÁ 2003, s. 69).

Další problém, který vnímáme jako nespravedlivost, je styl výběru žáků ke studiu na víceletých gymnáziích. V České republice se obecně předpokládá, že přijímací zkoušky jsou schopny rozpoznat mimořádně nadané žáky, pro které jsou víceletá gymnázia otevírána. Toto tvrzení se však neshoduje s výsledky mezinárodních výzkumů, které ukazují, že víceletá gymnázia navštěvují také děti, které jsou v celostátním srovnání podprůměrné (10 %). Víceletá gymnázia se tedy spíše profilují jako školy bez výslovně slabých žáků než jako školy pro mimořádně nadané (MATĚJŮ A STRAKOVÁ 2003, s. 77). Na základě těchto výzkumů se tudíž domníváme, že ke studiu na víceletých gymnáziích jsou přijímáni také žáci, kteří složí přijímací zkoušky díky dlouhodobější přípravě, již jim poskytnou rodiče, neboť si přejí, aby jejich děti na víceletém gymnáziu studovaly. To vede k tomu, že víceletá gymnázia už nejsou otevírána pouze pro mimořádně nadané žáky, což bylo dříve hlavním záměrem, ale nabízí svá volná místa i podprůměrným žákům z toho důvodu, aby početně naplnila nově vzniklé třídy.

---

<sup>5</sup> Výzkum PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) zjišťoval čtenářskou gramotnost žáků 4. ročníků základních škol. K zmapování rodinného zázemí žáků používal žakovské a rodičovské dotazníky. Výzkumu se zúčastnilo celkem 3220 žáků, kteří reprezentovali celou populaci žáků 4. ročníku základních škol. Rodičovské dotazníky vyplnilo celkem 84,8 % rodičů. 21,3 % rodičů uvedlo, že hodlá po absolvování 5. ročníku přihlásit své dítě na víceleté gymnázium (Matějů a Straková 2003, s. 78).

Dále se někteří odborníci domnívají, že k tomuto dělení po prvním stupni základní školy dochází velmi brzy, neboť dítě ve svých 11 letech není ještě dostatečně vyzrálé k tomu, aby se zjistilo, zdali je schopno studia na střední škole. S tímto názorem již souhlasili pedagogičtí odborníci mezi světovými válkami, kteří naléhali, aby na víceletá gymnázia přecházeli žáci v pozdější době než po pátém ročníku základní školy, neboť mentální vývoj je u každého dítěte různý, a tudíž tento systém neumožňuje všem nadaným žákům stejný přístup ke vzdělání. Na základě výzkumů můžeme vyvodit, že víceletá gymnázia přispívají spíše ke vzdělanostním nerovnostem, než aby spravedlivě umožnila všem nadaným žákům přístup k dosažení lepšího vzdělání.

### Důvody rodičů k přihlášení svého dítěte ke studiu na víceletém gymnáziu

Jaké důvody vedou rodiče k přihlášení svého dítěte na víceleté gymnázium, byla jedna z otázek ve výzkumu PIRLS v roce 2001. Greger upozorňuje na skutečnost, že na otázku zda budete v příštím roce hlásit své dítě na víceleté gymnázium, odpovědělo kladně 57,2 % rodičů, kde oba rodiče mají vysokoškolské vzdělání. Mezi rodiči, kteří mají základní školu, o tom uvažuje jen 11,5 %. Z následující tabulky je tedy zřejmé, že čím vyššího vzdělání rodiče dosáhnou, tím mají větší zájem o to, aby jejich dítě studovalo na výběrové škole (2004b, s. 24).

**Tabulka 2:** Podíl rodičů žáků 4. ročníku ZŠ, kteří chtějí přihlásit své dítě na VG podle vzdělání

Kategorie rodičů podle vzdělání	% rodičů, kteří přihlásí své dítě ke studiu na víceletém gymnáziu
Oba rodiče základní vzdělání	11,5
Jeden z rodičů má maturitu	16,4
Oba rodiče mají maturitu	19,7
Jeden z rodičů má vysokoškolské vzdělání	38,5
Oba rodiče mají vysokoškolské vzdělání	57,2

zdroj: Greger 2004b.

Greger tedy předpokládá, že „vzdělání rodičů a sociálně-ekonomický status (tento index v sobě také vzdělání rodičů zahrnuje) rodiny ovlivňují nejen zájem o studium na víceletém gymnáziu, ale především úspěšnost žáka v přijímacím řízení.“ Odvolává se na další studie Matějů a Strakové, ze kterých je zřejmé, že žáci z inspirativnějšího prostředí tvoří



velkou část studentů na víceletém gymnáziu: „Ze dvou nejnižších kvintilů sociálně ekonomického a kulturního statusu tvoří jen 7 % žáků víceletých gymnázií, zatímco děti pocházející ze dvou nejvyšších kvintilů reprezentují 79 % žáků těchto škol.“ (MATĚJŮ A STRAKOVÁ 2003b, s. 79).

Zajímají nás také zjištění, z jakých důvodů si rodiče přejí, aby jejich děti studovaly na víceletém gymnáziu. Podle výzkumů PIRLS, jak už jsme zmiňovali v předchozí kapitole, se došlo k závěrům, že většina rodičů si přeje, aby jejich dítě studovalo na víceletém gymnáziu z toho důvodu, neboť se tím zvýší jeho šance na přijetí na vysokou školu. Dalším nejčastějším důvodem rodiče uvádějí, že se jedná o přání dítěte, které chce samo studovat na víceletém gymnáziu. Dále za tímto důvodem stojí přesvědčení rodičů, že víceletá gymnázia nabízí lepší příležitost pro rozvoj nadání jejich dětí. Ostatní důvody jsou uvedeny v následující tabulce podle Matějů a Strakové z výzkumu PIRLS 2001.

**Tabulka 3:** Důvody pro přihlášení dítěte na víceleté gymnázium (procentuální podíl rodičů, kteří uvedli daný důvod jako nejdůležitější, PIRLS 2001)

Nejdůležitější důvod pro přihlášení dítěte na víceleté gymnázium	% rodičů
Nespokojenost se základní školou, do které dítě dochází	1,8
Bezpečnější prostředí víceletého gymnázia	0,7
Kvalitnější učitelé na víceletém gymnáziu	4,2
Lepší vybavení víceletého gymnázia	2,1
Po absolvování víceletého gymnázia lepší šance pro přijetí do dalšího studia	33,4
Lepší příležitost pro rozvoj nadání dítěte	21,4
Víceletá gymnázia umožní dítěti pobyt ve společnosti stejně nadaných dětí	5,6
Dobrá zkušenost se studiem starších sourozenců dítěte na víceletém gymnáziu	0,9
Snaha mít otázku přechodu na střední školu vyřešenou co nejdříve	4,1
Přání dítěte studovat na víceletém gymnáziu	25,8

zdroj: Matějů, Straková 2003, s. 78.

## Postoje rodičů a veřejnosti k rozdělování žáků do víceletých gymnázií

Touto otázkou se zabývají Matějů a Straková, kteří ve své práci poukazují na jednotlivé výzkumy<sup>6</sup>, v nichž byly položeny otázky zjišťující názory na dostupnost kvalitního vzdělání v České republice. My se budeme převážně soustředit na postoje rodičů k nerovným šancím na vzdělání, a jakou roli hrají víceletá gymnázia v našem vzdělávacím systému. Na základě jednotlivých výzkumů jsme vytvořili tabulku podle Matějů a Strakové, ze které je možné vyčíst, jak se česká veřejnost dívá na nerovnosti v přístupu ke vzdělání.

**Tabulka 4:** Vybrané aspekty vzdělávacího systému z pohledu rodičů patnáctiletých a celé dospělé populace (% respondentů vyjádřilo souhlas)

	Rodiče	celá populace
Mnoho nadaných dětí u nás nedostane šanci studovat.	54%	68%
Skutečně kvalitní vzdělání mohou svým dětem u nás zajistit jen bohatí.	46%	58%
O tom, jaké kdo u nás dosáhne vzdělání, rozhodují jen schopnosti a vůle studovat.	75%	59%
Víceletá gymnázia umožňují bohatým zajistit svým dětem lepší podmínky.	23%	55%
Všechny děti by se měly bez ohledu na talent, schopnosti či sociální původ co nejdéle vzdělávat společně.	49%	64%
Na existenci víceletého gymnázia doplácet děti, které tam nemohou studovat.	22%	48%
Bez známostí a protekce se mladý člověk u nás na vysokou školu nedostane.	35%	46%

zdroj: Matějů, Straková 2003, s. 98.

Podle tabulky je zřejmé, že více než polovina dotazovaných (68 %) souhlasila s výrokem, že „mnoho nadaných dětí u nás nedostane šanci studovat“. Toto tvrzení se však neshoduje s tím, že 75 % respondentů odpovědělo, že „o tom, jaké kdo u nás dosáhne vzdělání, rozhodují jen schopnosti a vůle studovat“. Tento rozpor může být vysvětlen tak, že respondenti nemají zcela ujasněné postoje k tomuto tématu, a nebo že opravdu ti nejlepší u nás dostávají příležitost ke studiu, ale nabídka míst je natolik omezená, že se ani na výběrové školy nedostanou (MATĚJŮ A STRAKOVÁ 2003, s. 88). Domníváme se, že tento způsob by se nelíbil většině rodičů, neboť by víceletá gymnázia nabízela jen určitý počet míst pro mimořádně nadané žáky. V tom případě by se mohlo stát, že i průměrný žák by nemusel u přijímacích zkoušek uspět. Přesto se nám zdá tento způsob mnohem spravedlivější než v současné době. Na víceletých gymnáziích by tak studovali jen mimořádně nadaní žáci, a ne

<sup>6</sup> Všechny tyto výzkumy byly připraveny a koordinovány oddělením Sociální stratifikace Sociálního ústavu AVČR. První byl proveden agenturou STEM (Trendy 9/2003), druhý Centrem pro výzkum veřejného mínění CVVM) při Sociologickém ústavu AVČR (Naše společnost 2003). Třetí výzkum byl proveden v rámci rozsáhlého projektu PISA 2003 (Matějů a Straková 2003, s. 84).



ti, kteří pouze těží z podnětnějšího prostředí rodiny. Tento současný stav není spravedlivý obzvláště pro žáky, kteří jsou intelektuálně průměrní, ale z rodiny necítí takovou motivaci ke studiu jako jejich vrstevníci.

K zamyšlení je také, že více než polovina české populace se domnívá, že „skutečně kvalitní vzdělání se dostává převážně dětem z vyšších sociálních vrstev“. O tom, že tento názor je v české veřejnosti poměrně rozšířený, svědčí i odpověď na otázku, jaké důvody zabráňují občanům našeho státu získat vzdělání. Většina respondentů (více než 80 %) jmenovali špatné ekonomické poměry rodiny a vysoké finanční náklady na studium (MATĚJŮ A STRAKOVÁ 2003, s. 88). Nepřekvapí nás tedy, že na základě výzkumů bylo zjištěno, že víceletá gymnázia navštěvují z větší míry žáci, kteří pocházejí z podnětnějšího prostředí s vysokoškolsky vzdělanými rodiči. Je tedy jasné, že těmto rodičům existence víceletých gymnázií vyhovuje a nevnímají ji jako nespravedlivou. Greger (2004b, s. 24) upozorňuje na skutečnost, že právě rodiče s vyšším vzděláním byli ve veřejné diskusi v roce 2001 proti zrušení víceletých gymnázií, neboť svým dětem chtěli zajistit lepší startovní pozice pro budoucnost. Z toho důvodu také pouze 24 % rodičů s vysokoškolským vzděláním souhlasí s tvrzením, že „všechny děti by se měly vzdělávat bez ohledu na talent, schopnost a sociální původ co nejdéle společně“, zatímco s tímto názorem se ztotožňuje větší část rodičů bez maturity (63 %).

Dále se zaměříme na to, jak se na roli víceletých gymnázií dívá česká veřejnost. Po tom, co jsme uvedli výše, nás nepřekvapí, že velká většina rodičů si uvědomuje, že „víceletá gymnázia výrazně zvyšují šanci na přijetí na vysokou školu“. Z následující tabulky je také zřejmé, že většina rodičů se přiklání k tomu, že víceletá gymnázia nabízejí dětem lepší vzdělání než základní školy.

**Tabulka 5:** Názory rodičů patnáctiletých žáků na víceletá gymnázia

	Rozhodně či spíše souhlasí
Víceletá gymnázia výrazně zvyšují šanci na přijetí na vysokou školu.	81%
Víceletá gymnázia umožňují dát dětem výrazně lepší vzdělání.	71%
Všechny děti by se měly bez ohledu na talent, schopnosti či sociální původ co nejdéle vzdělávat společně.	64%
Kdyby kvalita základních škol byla vyšší, víceletá gymnázia by nemusela existovat.	52%
Víceletá gymnázia umožňují bohatým zajistit svým dětem lepší podmínky.	52%
Na existenci víceletých gymnázií doplácí děti, které tam nemohou studovat.	48%

*zdroj: Greger 2004b*

Na základě výzkumů můžeme dojít k závěru, že věk respondentů pohled na víceletá gymnázia příliš neovlivňuje, přesto vzdělání do určité míry ano. Dotazovaní s vyšším vzděláním se spíše přiklání k názoru, že víceletá gymnázia umožní jejich dětem výhodnější „start“ ve studijní dráze a nevnímají je jako nespravedlivé řešení. Nejvíce se však názory respondentů liší podle jejich politické orientace. Pravicově smýšlející nevnímají víceletá gymnázia jako nespravedlivé řešení, kdežto levicovní voliči ano. Všichni se však shodují v tom, že víceletá gymnázia poskytují lepší startovní pozici jen pro poměrně malou skupinu dětí (numerus clausus pro víceletá gymnázia je 10 % žákovské populace ve věku 11 let), a domnívají se, že je to nespravedlivé. Přesto však odmítají přesvědčení, že by tomu mělo být jinak. Daný aspekt, že by se všechny děti bez ohledu na talent, schopnosti či sociální původ měly vzdělávat společně, nakonec odmítla více než třetina dotazovaných (36 %) a mezi rodiči patnáctiletých žáků, kterých se tato problematika týká nejvíce, to byla dokonce většina (51 %) (MATĚJŮ A STRAKOVÁ 2003, s. 92).

#### **4. Vnější diferenciaci v mezinárodním srovnání**

Tato kapitola se zabývá popisem vzdělávacích systémů vybraných evropských zemí, ve kterých stejně jako v České republice dochází k rané selekci žáků. Vzhledem k tomu, že se ve své diplomové práci zaměříme na přechod z primární oblasti vzdělávání na nižší sekundární, budeme se těmito dvěma oblastem ve stručném popisu vzdělávacích systémů jednotlivých zemí věnovat podrobněji.

##### **4.1. Německo**

Vzdělávání v Německu je řízeno jednotlivými spolkovými vládami, a tudíž se podmínky škol a jejich osnovy v jednotlivých státech liší. Povinná školní docházka začíná šestým rokem věku žáka a zpravidla trvá 9 let, ve čtyřech zemích Německa 10 let. Na povinnou školní docházku navazuje povinná příprava na povolání, která je určena pro učně a trvá další tři roky. Preprimární vzdělávání, které je poskytováno sítí mateřských škol (*Kindergärten*), nabízí školní přípravu dětem od tří let. Docházka je dobrovolná, někdy celodenní nebo na část dne. V některých spolkových zemích dochází k otevírání tzv. předtříd

a školních mateřských škol, které umožňují přechod žáků z preprimárního stupně na základní školy.

Dále na preprimární vzdělávání navazuje primární stupeň základních škol (*Grundschulen*). Ve většině států Německa základní školy trvají čtyři roky, pouze v Berlíně a Braniborsku jsou šestileté. Navštěvují je všechny děti ve věku od 6 do 10 (12) let. V prvních dvou ročnících mají žáci zpravidla jednoho třídního učitele, který je vyučuje ve všech školních předmětech. Ve vyšších ročnících se na určité předměty střídají specializovaní učitelé, kteří žáky připravují ke studiu na nižším sekundárním stupni. Úkolem základní školy je tedy vzdělávat žáky tak, aby byli schopni pokračovat ve výuce na školách vyššího stupně. Na základní škole se vyučují tyto předměty: němčina, matematika, cizí jazyk, vlastivěda, umění, tělesná a hudební výchova.

V posledních letech dochází na úrovni primárního a preprimárního vzdělávání k rozvoji celodenních škol a tzv. vzdělávacích domů. Tato zařízení slouží k individuální podpoře žáků se školními nebo sociálními problémy. Jsou určeny pro děti od 3–10 let a přispívají k rovnocenným šancím ve vzdělání. Tyto instituce mají zvláště význam pro děti imigrantů, kteří často nemají prostředky k tomu, aby své děti plnohodnotně vzdělávali.

Určitý počet žáků, který připadá na jednoho učitele, je v Německu příznivější než v ostatních zemích OECD. Na preprimární stupni vzdělávání se průměrně odhaduje 11 dětí na jednoho vychovatele, na primárním stupni 19 žáků, na nižším sekundárním stupni 16 žáků, na postsekundárním, neterciárním a terciárním stupni je to 12 žáků na jednoho vyučujícího.

Primární stupeň končí čtvrtou třídou. Navazuje na něj nižší sekundární, který dále pokračuje do 9. nebo 10. ročníku. Pokud žák neví, jakou školu chce po čtvrté třídě základní školy studovat, může začít navštěvovat 5. a 6. ročník tzv. orientačního stupně (*Orientierungsstufe*), ve kterém se zaměří na volbu další studijní dráhy. Jak uvádí B. von Kopp (2008, s. 63), tento způsob je již na ústupu a nerealizuje se v německém školském systému příliš často.

Desetiletí žáci jsou na základě doporučení ze základní školy přijímáni do škol nižšího sekundárního stupně. To jsou zpravidla hlavní školy (*Hauptschulen*) určené pro žáky, kteří po základní škole nenavštěvují žádný typ pokračující školy (*weiterführende Schule*). Hlavní

školy končí 9., v některých zemích 10. ročníkem a připravují žáky na různá povolání a další vzdělávání. Desátý ročník hlavních škol je dobrovolný a navštěvuje ho 30 % žáků. V současné době tento typ škol není v Německu příliš využíván a je určen převážně pro děti imigrantů, které díky jazykovému handicapu nemají možnost studovat na lepších školách. Po ukončení *Hauptschule* žáci získají tzv. závěrečné vysvědčení z hlavní školy (*Hauptschulabschluss*), které je předpokladem pro přechod do odborných škol pro povolání (*Berufsfachschulen*), odborných škol (*Fachschulen*) nebo večerních reálék. Odborné školy pro povolání trvají dva roky a po jejich ukončení jsou žáci na stejné úrovni ve vzdělání jako žáci po ukončení reálék. Dalším typem škol, kam žáci mohou přejít z hlavní školy, jsou tzv. odborné školy, v nichž školní docházka při celodenním vyučování trvá půl roku až tři roky. Tyto školy slouží k profesnímu vzdělávání a v některých případech vedou k dosažení odborné vysokoškolské zralosti (*Fachhochschulreife*, hovorově odborná maturita *Fach–Abitur*), která opravňuje ke studiu na odborných vysokých školách (JEŽKOVÁ 2008, s. 68–72).

Další možností po ukončení základní školy jsou reálky (*Realschulen*), které nabízejí studium od 5. (v některých státech od 7.) do 10. ročníku. Ukončením tohoto typu studia žáci obdrží závěrečné vysvědčení z reálky (*Realschulabschluss*), které otevírá možnost dalšího vzdělávání na vyšších odborných školách (*Fachoberschulen*) nebo odborných a profesních gymnáziích (*Fachgymnasien*, *Berufliche Gymnasien*). Tato gymnázia trvají tři roky (11.–13. ročník) a po jejich absolutoriu ukončeném maturitní zkouškou (všeobecnou vysokoškolskou zralostí, *allgemeine Hochschulreife*) lze začít studovat ve všech oborech na univerzitách a vysokých školách.

Dále po čtvrtém ročníku základní školy mohou žáci na základě doporučení z *Grundschule* přejít na devítiletá (pro žáky od 5. do 13. ročníku) a osmiletá (od 5. do 12. ročníku) gymnázia (*Gymnasien*), která jsou pokračující všeobecně vzdělávací školou. V některých spolkových zemích Německa trvá základní škola šest let, po ukončení této školy nebo orientačního stupně mohou děti přejít na sedmileté (od 7. do 13. ročníku) nebo šestileté (od 7. do 12. ročníku) gymnázium. Délka studia na gymnáziu závisí na tom, ve které spolkové zemi je příslušné gymnázium otevřené. Když chtějí žáci přejít na vyšší sekundární stupeň gymnázia (*Gymnasiale Oberstufe*, 11.–13. ročník, v některých zemích 10.–12. a 11.–12.), musí mít formální oprávnění z 10. ročníku víceletého gymnázia. Ve většině spolkových zemí Německa se uskutečňuje reorganizace devítiletých gymnázií na osmiletá, která nabízí možnost složení maturitní zkoušky neboli všeobecně vysokoškolské zralosti (*allgemeine*

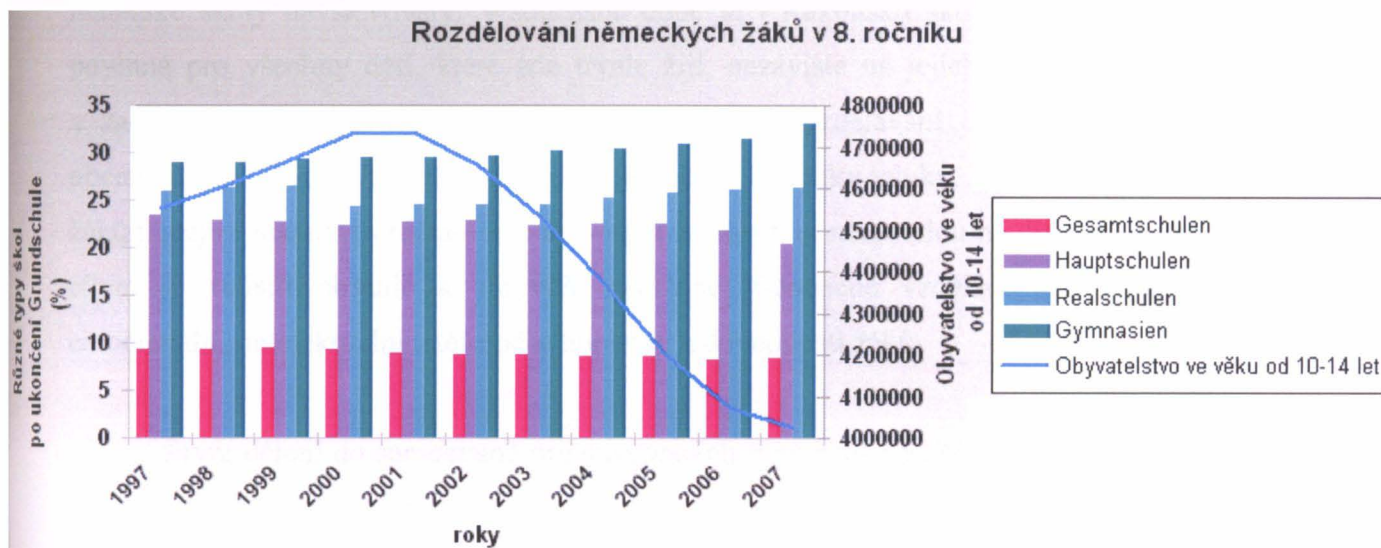
*Hochschulreife*) již po 12. ročníku víceletého gymnázia. Tato zkouška opravňuje ke studiu na všech vysokých školách. Víceletá gymnázia jsou nejvíce navštěvovanou školou v Německu, přejde na ně necelých 30 % žáků po prvním stupni základní školy (EURYDICE 2006, s. 107).

Dalším typem škol, do kterých žáci mohou přejít po čtvrtém ročníku prvního stupně, jsou školy souhrnné (*Gesamtschulen*). V těchto školách jsou organizačně sjednoceny všechny tři předchozí typy (*Hauptschulen*, *Realschulen*, *Gymnasien*) a jsou vnitřně diferencované s rozdílnými výstupy žáků (WALTEROVÁ 2009). Tyto školy patří v Německu k novému, nepříliš rozšířenému typu integrované školy. Nejvíce se vyskytují v Hesensku a Porýní-Falci. Podobným typem školy je např. nově vzniklá střední škola (*Mittelschule*), spojující nejen pedagogicky, ale také organizačně hlavní školu s reálkou. Tento typ škol se na jednotlivých území Německa nazývá jinak, např. v Hamburku je to integrovaná hlavní škola a reálka (*Integrierte Haupt-und Realschule*), v Berlíně a v Hesensku spojená hlavní škola a reálka (*Verbundene Haupt-und Realschule*) a v Bavorsku regionální škola (*Regionale Schule*). Po ukončení těchto škol žáci získají tzv. závěrečné vysvědčení ze střední školy (*Mittlerer Bildungsabschluss*) a mají stejné možnosti studia jako žáci z reálných škol.

Obecně lze konstatovat, že Německo odolávalo všem trendům, které vedly k vytvoření sjednocené školy, a tedy patří ve své struktuře k nejkonzervativnějším školským systémům. Dochází zde k rané selekci žáků do jednotlivých typů škol, která neumožňuje všem dětem stejný přístup ke vzdělání. Pouze ukončené studium na reálkách a gymnáziích vede k lepším příležitostem vzdělání. Hlavní školy se stávají tzv. školou „zbytkovou“ (*Restschule*), kterou navštěvuje 20 % příslušné populace, a jsou to většinou ti žáci, kteří se nedostali na jinou střední školu. Ještě v 60. letech byla hlavní škola rozhodujícím typem sekundárního vzdělávání pro většinu žáků. V současné době to jsou víceletá gymnázia, která navštěvuje více než čtvrtina školní populace. Následující grafy ukazují, jak jsou v 8. ročníku němečtí žáci rozdělováni do různých typů škol. Práce OECD uvádějí jako věk první selekce německých žáků 10 let. V tom případě jsme se soustředili na statistické údaje, které by nám přesně určily podíl žáků odcházejících po absolvování prvního stupně do různých typů škol. Z toho důvodu, že v Berlíně a Braniborsku trvají *Grundschule* šest let, a v některých německých spolkových zemích stále přetrvává možnost dvouletého orientačního stupně (*Orientierungsstufe*) po ukončení čtyřleté *Grundschule*, jsme získali statistická data, která nám ukazují jasný podíl žáků až v 8. ročníku, kdy dochází k přesnému rozdělení německých dětí do určitých typů škol. Z grafů je zřejmé, že zájem o studium na víceletých gymnáziích stále roste, také na nich

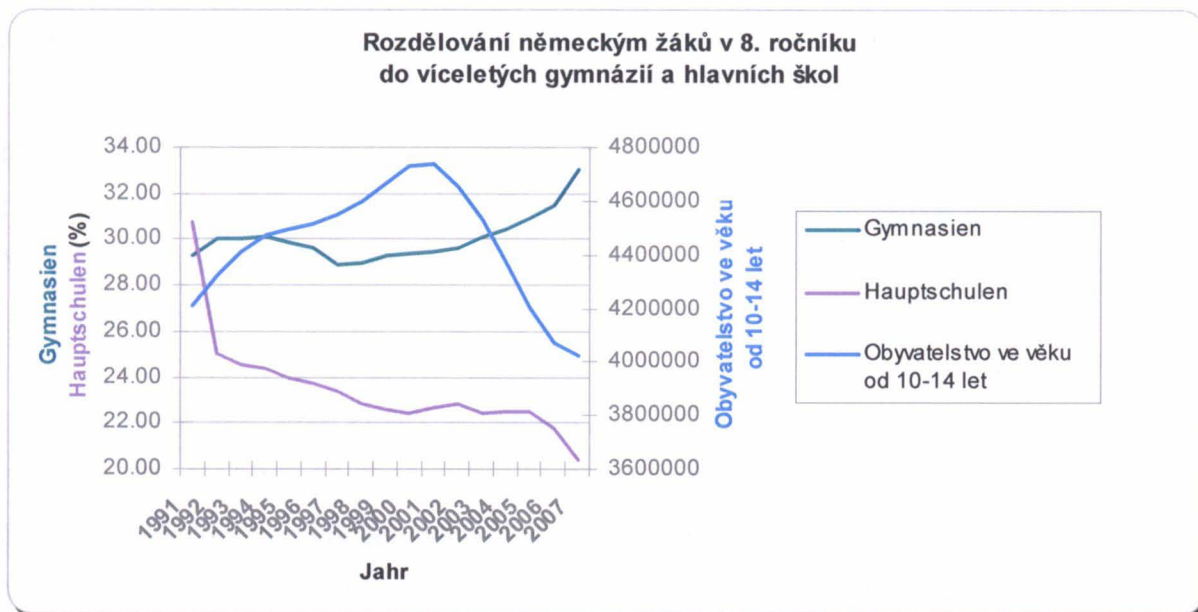
studuje více než 30 % žákovské populace, zatímco počet žáků v hlavních školách (*Hauptschulen*) markantně klesá. Z grafu č. 2 lze vidět, jak zájem o tento typ školy od roku 1991 ubývá.

Graf č. 2



zdroj: SMTP: *Schüller, Klassen, Lehren und Absolventen der Schulen 1998 bis 2007*

Graf č. 3



zdroj: SMTP: *Schüller, Klassen, Lehren und Absolventen der Schulen 1998 bis 2007*



## 4.2. Rakousko

Stejně jako u ostatních vybraných zemí připravují v Rakousku na povinnou školní docházku mateřské školy. Tyto školy určené pro děti od tří do šesti let nejsou v Rakousku součástí školského systému. Záleží pouze na rodičích, zdali mají zájem, aby jejich děti mateřské školy navštěvovaly. V současné době je v Rakousku školní docházka všeobecně povinná pro všechny děti, které zde trvale žijí, nezávisle na jejich národnosti. Trvá 9 let a začíná po dovršení šestého roku dítěte. Primární vzdělávání je poskytováno sítí tzv. obecných škol (*Volkschulen*), které zahrnují pouze čtyři roky výuky. Tento typ škol poskytuje žákům stejné základní vzdělání a je samostatnou institucí nezávislou na druhém stupni. Jejím cílem je zajistit obsáhlé a zároveň vyvážené všeobecné vzdělání a vyvíjet sociální, emocionální, intelektuální a tělesné schopnosti a dovednosti žáků.

První dělení do samostatně organizovaných typů škol nastává po ukončení 4. ročníku primárního stupně, po kterém si žáci mohou vybrat školy v oblasti nižšího sekundárního vzdělávání. Nejčastější volbou v Rakousku jsou hlavní školy (*Hauptschulen*), na které přejde 70 % žáků po úspěšném ukončení obecné školy (EURYDICE 2003, s. 17). Tyto instituce poskytují základní všeobecné vzdělání a trvají čtyři roky (5.–8. ročník). Připravují žáky na pracovní proces a předávají jim nutné znalosti pro přestup do škol vyššího sekundárního stupně. V hlavních školách jsou třídy vnitřně diferencované, ve kterých dochází k rozdělování žáků podle úrovně určitých předmětů (matematiky, němčiny a cizího jazyka). V ostatních předmětech jsou žáci vzděláváni společně. Po úspěšném ukončení hlavní školy mohou žáci přímo přejít na vyšší stupeň všeobecně vzdělávacích vyšších škol (*Allgemeinbildende höhere Schule, AHS-Oberstufe*), kde mohou studovat čtyřleté gymnázium s maturitní zkouškou (*Oberstufenrealgymnasium*).

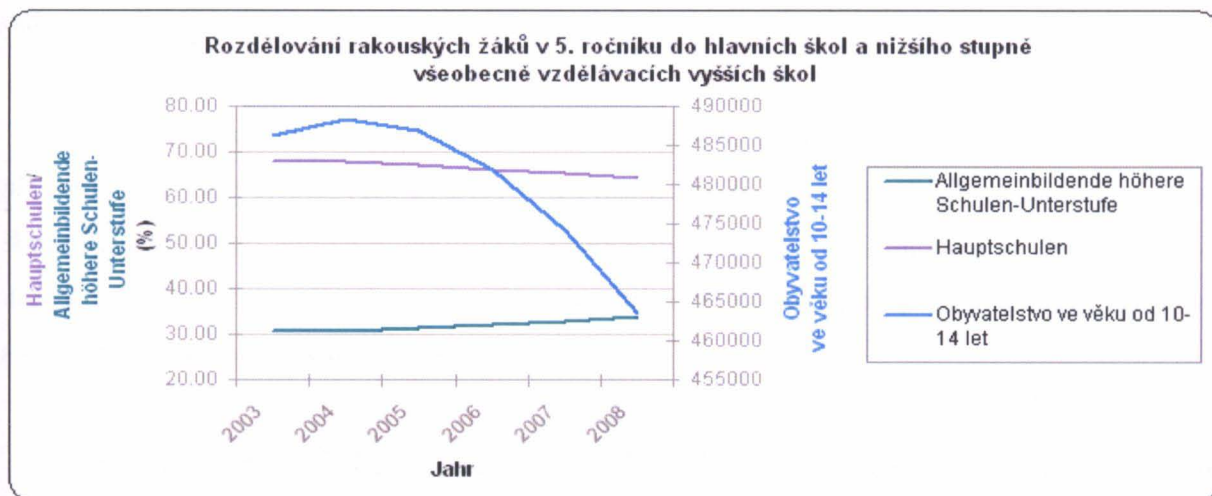
Ostatní žáci, kteří ukončí studium na hlavní škole a nemají stále splněnou povinnou školní docházku, mohou pokračovat na jednoroční polytechnické škole (*Polytechnische Schule*), poskytující praktické vzdělání ve vybrané profesi, a nebo studovat odbornou střední školu (*Berufsbildende mittlere Schule*) bez maturitní zkoušky, jež trvá jeden až čtyři roky. Dále mohou stejně jako žáci z víceletých gymnázií přejít na odbornou vyšší školu (*Berufsbildende höhere Schulen, BHS*), která je po pěti letech zakončena maturitou.

Po čtvrtém ročníku obecné školy mohou dále děti přejít na nižší stupeň všeobecně vzdělávacích vyšších škol (*Allgemeinbildende höhere Schule, AHS-Unterstufe*), který poskytuje rozšířené všeobecné vzdělání a trvá čtyři roky (5.–8.ročník). Tato nižší sekundárního oblast vzdělávání je zajišťována sítí víceletých gymnázií. Jedním předpokladem pro přijetí na gymnázium je žákův výborný prospěch z obecné školy. Pokud žák neodpovídá těmto požadavkům, musí složit přijímací zkoušku, která jej opravňuje na gymnáziu studovat. Žáci po čtyřech letech na víceletém gymnáziu ukončí nižší stupeň všeobecně vzdělávacích vyšších škol a mají tyto příležitosti pro následující vzdělávání. Buď pokračují další čtyři roky (9.–12. ročník) na gymnáziu vyššího sekundárního stupně, po jehož ukončení maturitní zkouškou lze studovat na vysoké škole, nebo se rozhodnout pro odbornou vyšší školu (*Berufsbildende höhere Schulen, BHS*), která může být po pěti letech také zakončena maturitou (EURYDICE 2008).

V poslední době vznikají v Rakousku tzv. nové střední školy (*Neue Mittelschule*), které pedagogicky a organizačně spojují hlavní školu s nižším stupněm všeobecně vzdělávacích vyšších škol. Žáci na tento typ škol mohou přejít po ukončení obecné školy. Cílem nové střední školy s vnitřní diferenciací je poskytnout žákům od 10 do 14 let individuální přístup k práci, který vede k dosažení lepších výsledků (SMIED 2009).

Z následujícího grafu je zřejmé, že více než 60 % žáků po ukončení čtyřleté obecné školy (*Volkschule*) přejde do hlavní školy (*Hauptschule*), přesto však zájem o studium nižšího stupně všeobecně vzdělávacích škol (*Allgemeinbildende höhere Schulen-Unterstufe*) nepatrně roste.

Graf č. 4



zdroj: BMUK: Zahlenspiegel und Statistisches Tachenbuch-Archiv 2009, Eurostat



### 4.3. Maďarsko

V Maďarsku začíná povinná školní docházka o rok dříve než v ostatních vybraných zemích a pokračuje až do 18 let. Děti, které dovrší pátého roku věku, musí začít navštěvovat poslední ročník mateřské školy (*óvoda*) a zúčastnit se přípravy do základních škol. Mateřské školy jsou v Maďarsku vzdělávací institucí pro děti od tří let a jsou součástí školského systému.

Od šesti let děti nastupují na první stupeň základní školy (*általános iskola* „obecná škola“), který trvá čtyři roky. Základní školy jsou osmileté (od 6–14 let dítěte) a jejich hlavním úkolem je poskytnout žákům takové znalosti a dovednosti, aby byli schopni studovat na školách vyššího sekundárního stupně. Po prvních čtyřech letech základní školy mohou žáci pokračovat buď na vyšším stupni této školy, jenž trvá další čtyři roky, a nebo dělat přijímací zkoušky na osmiletá gymnázia. Tyto zkoušky jsou písemné nebo ústní a může u nich být přítomen i rodič zkoušejícího žáka. Děti, které nebyly přijaty na osmileté gymnázium, mohou ještě složit přijímací zkoušky po dvou letech druhého stupně základní školy na šestileté gymnázium (od 12–18 let žáka). Maďarský vzdělávací systém je tedy velmi podobný našemu, kdy mají žáci možnost po prvním stupni základní školy buď pokračovat na druhém stupni, nebo přejít na víceletá gymnázia.

Povinná školní docházka je pro žáky bezplatná, pouze soukromé školy mohou vyžadovat školné. Osmileté základní školy jsou v Maďarsku samostatnou institucí. Mnoho z nich má speciální třídy pro 9.–10. ročník, v nichž je zabezpečeno odborné vzdělávání pro děti z méně majetných rodin, které by nebyly schopny navštěvovat ani gymnázia, ani odbornou školu.

Učitelé nejsou na prvním stupni základních škol specializováni na jednotlivé předměty, ale jsou přidělováni ke třídě. Na vyšším stupni (5.–8. ročník) by měli mít vysokou školu pedagogickou, aby zde mohli učit. Učitelé na víceletých gymnáziích se specializují na určité předměty. Gymnázia jsou ukončena maturitní zkouškou; poskytují všeobecné vzdělání a připravují své studenty na univerzitní studium.

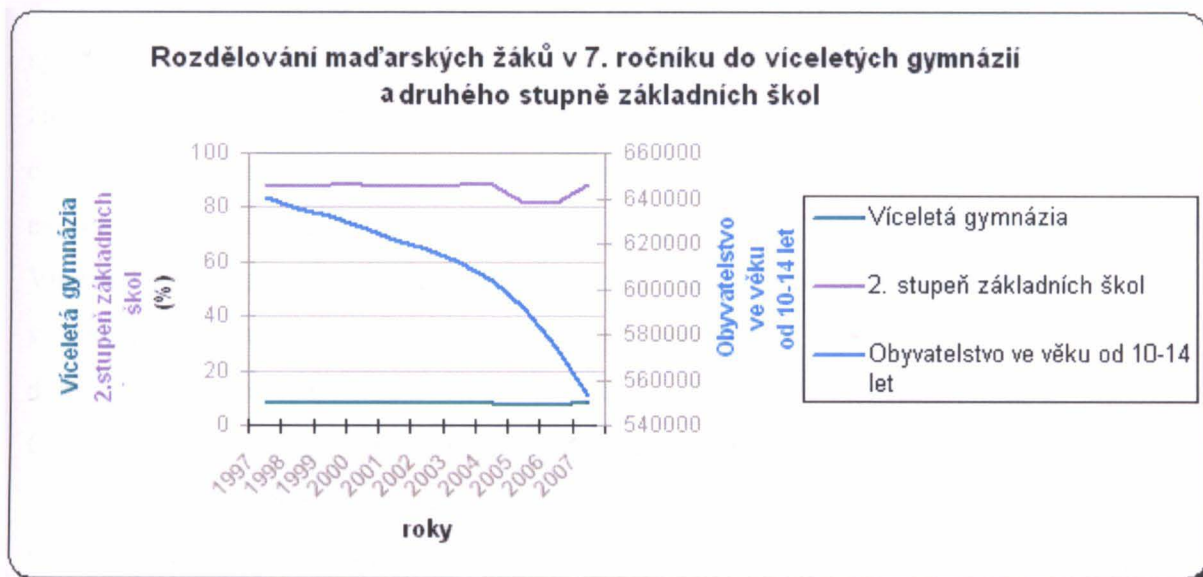
Po ukončení druhého stupně základních škol žáci odcházejí na střední školy, které poskytují vzdělání od 14 let, to znamená od začátku vyššího sekundárního vzdělávání. Lepší

žáci ze základních škol přejdou na čtyřletá gymnázia, která jsou určena pro žáky od 14–18 let. Po ukončení čtyřletého gymnázia s maturitní zkouškou lze studovat na vysoké škole.

Dále se žáci po základních školách mohou hlásit na střední odbornou školu (*szakközépiskola*), která poskytuje jak všeobecné, tak odborné vzdělávání a rovněž připravuje na vstup na vysokou školu. Střední odborná škola trvá čtyři roky, po nichž následuje rok specializovaného odborného vzdělávání. Během tohoto roku se žáci připravují na odbornou zkoušku pro povolání. Věkovou skupinu tohoto typu školy tvoří žáci ve věku od 14 do 18/19 let, chlapci se přiklánějí ke školám s technickým zaměřením, kdežto dívky dávají přednost středním odborným školám se specializací na služby a obchod. Dalším typem škol jsou tzv. profesní školy (*szakiskola*), připravující žáky na jejich budoucí profesi, nikoliv však ke studiu na vysoké škole. Tyto školy trvají nejdéle tři roky a jsou ukončeny odbornou zkouškou.

Na závěr lze konstatovat, že vzdělávací školský systém v Maďarsku stejně jako v České republice podporuje ranou selekci žáků, kteří mohou po čtvrtém a šestém ročníku základní školy skládat přijímací zkoušky na víceletá gymnázia. Jak ukazuje následující graf, kolem 90 % dětí po ukončení prvního stupně pokračuje ve studiu na druhém stupni základních škol. Na výběrové školy odchází pouze necelých 9 % žáků po šestém ročníku základní školy.

Graf 5



zdroj: Janák K. Hungarian Central Statistical Office, Eurostat

#### 4.4. Slovensko

Stejně jako v ostatních vybraných zemích jsou na Slovensku předškolní zařízení důležitou součástí školského systému. Mateřské školy připravují děti na vstup do základních škol, doplňují rodinnou výchovu o výchovně vzdělávací činnost a zaměřují se na všestranný rozvoj osobnosti dítěte. Přijímají děti ve věku od 3 do 6 let a jsou dobrovolné.

Povinná školní docházka trvá na Slovensku deset let a má být ukončena po absolvování devítileté základní školy a prvního ročníku střední školy. Cílem je poskytnout každému žákovi nejméně jeden rok nějakého druhu odborné přípravy. Povinné vzdělávání může být splněno docházkou do státních a nebo soukromých škol. Zpravidla začíná na začátku školního roku, ve kterém dítě dosáhlo 6 let. Žák v tomto věku nastoupí do první třídy základní školy, která je devítiletá. Tato škola má dva stupně, první stupeň je součástí primární oblasti vzdělávání a zahrnuje 1.–4. ročník. Druhý stupeň patří do oblasti nižšího sekundárního vzdělávání a trvá od 5. do 9. ročníku základní školy. Tento typ škol poskytuje žákům základní vzdělání a připravuje je na další studium na středních školách.

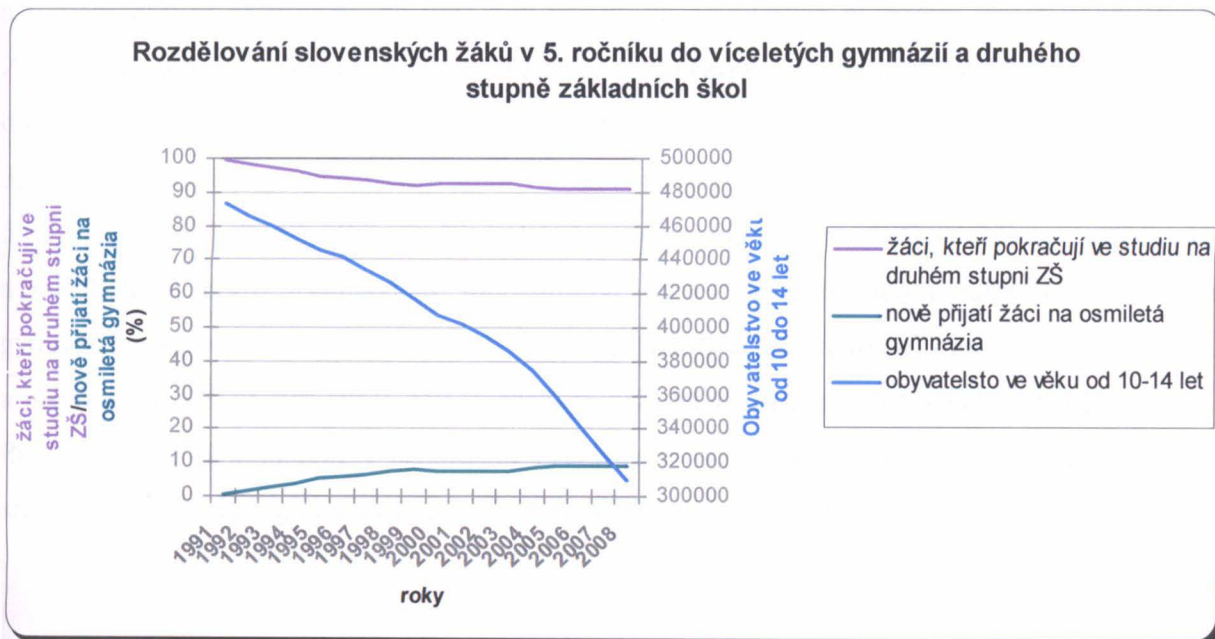
Ještě do konce minulého roku tomu bylo tak, že po ukončení čtvrtého ročníku základní školy mohli být žáci přijati do osmiletých gymnázií nebo tanečních konzervatoří, které také trvají osm let. Začátkem školního roku 2009/2010 však došlo ke změně ohledně přijímání žáků ke studiu na těchto dvou typech škol. Na osmiletá gymnázia a taneční konzervatoře se nyní mohou žáci hlásit až po absolvování pátého ročníku základní školy. Dále zásadní změnou je také to, že počet přijatých žáků na osmiletá gymnázia je nově regulován. Cílem je dosáhnout do školního roku 2011/2012 toho, aby počet přijatých žáků na osmiletá gymnázia nepřekročil hranici pěti procent z celého populačního ročníku (PAJTINKOVÁ 2008). Víceletá gymnázia jsou všeobecně vzdělávací školy, jež především připravují žáky pro vysokoškolské studium. Po osmém ročníku základních škol se žáci mohou hlásit i na dvojjazyčná gymnázia, která trvají pět let, neboť první rok je zaměřen na jazykovou přípravu. Osmiletá gymnázia jsou na Slovensku zakládána od roku 1990. Postupem času se začala otevírat také gymnázia šestiletá, na která se mohou hlásit žáci z 6. ročníku základní školy, ty však nejsou na Slovensku oficiálně vedena ve statistikách. Předpokladem pro přijetí na víceleté gymnázium je splnění přijímacích zkoušek, opravňujících studovat na výběrových školách.

Na osmileté základní školy navazují střední školy vyššího sekundárního stupně. Tyto školy poskytují žákům odborné a všeobecné vzdělání. Kromě toho je také připravují na vysokoškolské studium, neboť vyšší sekundární vzdělání často končí maturitní zkouškou. Střední školy se dělí na *gymnázia*, *stredné odborné školy* a *stredné odborné učilištia*.

Čtyřletá gymnázia následují po devátém ročníku základní školy a jsou zakončena maturitní zkouškou. *Stredné odborné školy* připravují především na výkon odborných činností, a to zejména technicko-hospodářských, ekonomických, pedagogických, zdravotnických, sociálně-právních, uměleckých a kulturních. Studium na těchto školách trvá čtyři roky a zpravidla končí maturitní zkouškou (EURYDICE 2008). Dalším typem škol, na které žáci mohou přejít z druhého stupně základní školy, jsou *Stredné odborné učilištia*. Tyto školy vzdělávají žáky v příslušném učebním oboru. Studium zde trvá dva nebo tři roky a končí závěrečnou zkouškou, čtyřleté maturitou.

Z následujícího grafu je zřejmé, že převážná většina žáků přejde po ukončení prvního stupně na druhý stupeň základních škol. Zájem o studium na osmiletých gymnáziích však od roku 1991 stále roste. Nejvyšší podíl přijatých žáků se naměřil v roce 2007, kdy to bylo 9,14 % z celého populačního ročníku. Nyní by se však tento počet měl neustále snižovat, jak v souladu s prognózami do roku 2012.

Graf č. 6



zdroj: ÚIPŠ: Štatistická ročenka školstva SR, Eurostat

#### 4.5. Srovnání vzdělávacích systémů

V předchozí kapitole jsme se dozvěděli, že k prvnímu rozdělování dětí do výběrových a nevýběrových škol dochází v Německu, Rakousku a Maďarsku v deseti letech žáka, v České republice a na Slovensku v jedenácti letech. Přesto však musíme podotknout, že Česká republika uvádí první věk selekce až přechod do víceletých gymnázií, nikoli do jazykových škol, ke kterému dochází již po ukončení druhého ročníku prvního stupně základní školy. Školský systém v České republice a v Maďarsku nabízí žákům nejen osmiletá gymnázia, na něž se žáci mohou hlásit po absolvování prvního stupně základních škol, ale také šestiletá, do kterých žáci v České republice mají možnost přejít po ukončení sedmého ročníku, v Maďarsku šestého ročníku základní školy. Na Slovensku a v Rakousku jsou oficiálně vedena pouze osmiletá gymnázia. Slovenští žáci na nich začínají studovat po ukončení pátého ročníku základní školy a rakouští žáci mohou po čtyřleté *Volkschule* přejít na osmiletá gymnázia, která se oficiálně nazývají jako nižší stupeň všeobecně vzdělávacích vyšších škol.

Z jednotlivých grafů jsme dále zjistili, že v Německu a v Rakousku je podíl odcházejících žáků po čtyřleté *Grundschule* do víceletých gymnázií přes 30 %. V České republice, na Slovensku a v Maďarsku je každým rokem počet nově přijatých gymnazistů do 10 %. Na Slovensku se počet vybraných žáků do víceletých gymnázií snaží regulovat a do roku 2012 se rozhodli pro jeho další omezení na 5 %. V České republice, na Slovensku a v Německu je pravidlem, že více dětí přejde do osmiletých gymnázií než do šestiletých. Z následujících statistických údajů vychází, že v Maďarsku každým rokem nastoupí ke studiu do šestiletých gymnázií více žáků než do osmiletých. Největší rozdíl byl v roce 2001, kdy 3,08 % žakovské populace začalo studovat na osmiletých gymnáziích, zatímco na šestiletých 5,04 % (JANÁK 2009). Zajímavé je také, že i přes pokles demografické křivky v Německu a v Rakousku podíl gymnazistů stále stoupá. Počet nově přijatých žáků do víceletých gymnázií sice roste, ale ostatní typy škol (*Hauptschulen*, *Realschulen*) nemají dostatek žáků, a proto vzniká třetí typ školy tzv. *Gesamtschule*, která organizačně spojuje *Hauptschulen*, *Realschulen* a *Gymnasien*. V Rakousku vytváří tzv. nové střední školy (*Neue Mittelschule*), které by měly pedagogicky a organizačně sloučit hlavní školu s víceletým gymnáziem

# Empirická část

## 5. Metodologická kapitola

Přechod žáků na víceletá gymnázia a vše co s tím souvisí, bude podrobněji rozebíráno v empirické části diplomové práce. Z teoretické části vyplývá, že většina odborníků si uvědomuje negativní dopady vnější diferenciací v českém školství, přesto se však domníváme, že by se o této problematice mělo hovořit častěji. Myslíme si, že tomuto tématu se nevěnuje příliš mnoho pozornosti, což vede k jeho zanedbání a značné lhostejnosti. Tato problematika nás velmi zajímá vzhledem k tomu, že současný stav školství se nejeví jako efektivní způsob vzdělávání mladé generace pro život v pluralitní společnosti 21. století a vyžaduje určité změny. Zaujalo nás, jak se k tomuto tématu vyjádřili nejen učitelé z víceletých gymnázií, ale také učitelé ze základních škol, kteří s dětmi pracují v průběhu pěti let na prvním stupni a vnímají přechod žáků na střední školy velice intenzivně.

Cílem empirické části diplomové práce je zjistit, (1) jaké názory mají učitelé na rozdělování žáků po prvním stupni základních škol, jestli v tom vidí spíše výhody nebo nevýhody. Dále se zaměříme na otázku (2) z jakých důvodů podle učitelů dochází k rané selekci žáků v České republice. Zajímá nás také, (3) jak se učitelé dívají na vzdělávání nadaných žáků v heterogenních skupinách, a jestli se přiklání k názoru, že by měli být takto vzdělávání co nejdéle. Cílem následujících kapitol je také vypořádat, (4) jak učitelé vnímají vliv rodinného prostředí na žákovy školní výsledky. Dále nás zajímá, (5) jak se učitelé dívají na přijímací řízení ke studiu na výběrových školách a zda souhlasí s tvrzením, že přijímací zkoušky dokáží rozpoznat mimořádně nadané žáky, kterým jsou víceletá gymnázia určena. Pro rozpracování těchto výzkumných otázek jsme zvolili metodologii založenou na **kvalitativním přístupu**, neboť se domníváme, že když chce výzkumník odhalit podstatu zkušeností s určitým jevem (v našem případě učitelů základních škol a víceletých gymnázií s rozdělováním žáků po prvním stupni), je vhodné použít právě tento druh výzkumného přístupu.



## 5.1. Charakteristika výzkumu – fenomenologické zkoumání

Na začátku typického případu kvalitativního výzkumu si výzkumník vybírá téma a určí základní výzkumné otázky. V našem případě jsme si vybrali téma, které se zabývá přechodem žáků z pátého ročníku základních škol do víceletých gymnázií, a jednotlivé specifické výzkumné otázky jsou v empirické části diplomové práce podrobněji rozepsány (viz kap. 5.4.). Otázky mohou být v průběhu výzkumu modifikovány a doplňovány. Z tohoto důvodu se kvalitativní výzkum považuje za emergentní nebo pružný typ výzkumu. Kvalitativní výzkumník vyhledává a analyzuje informace, jež vedou k prozkoumání výzkumných otázek. Seznamuje se s novými tazateli a pracuje přímo v terénu, kde se něco děje (HENDL 2005, s. 50). Zvolili jsme si formu kvalitativního výzkumu, neboť jeho výhodou je, že umožňuje podrobněji porozumět pozorovanému fenoménu a získat o něm detailní informace.

S kvalitativním výzkumem se spojuje několik přístupů. Některé z nich mají v této oblasti pevné místo a považují se za základní. Hendl (2005, s. 103) ve své práci uvádí jako základní přístupy kvalitativního výzkumu případovou studii, etnografický výzkum, zakotvenou teorii a fenomenologický výzkum.

Na základě odborné literatury jsme se rozhodli pro výzkum v empirické části diplomové práce použít přístup **fenomenologického výzkumu**. Tento přístup klade důraz na porozumění tomu, jak jedinci vnímají určitou zkušenost. V našem případě jsme se dotazovali učitelů ze základních škol a víceletých gymnázií na vlastní zkušenost s přechodem žáků do výběrových škol. Dále Hendl (2005, s. 128) říká, že „*hlavním cílem fenomenologického zkoumání je popsat a analyzovat prožitou zkušenost se specifickým fenoménem, kterou má určitý jedinec nebo skupina jedinců.*“ Výzkumník tedy analyzuje získaná data a v rámci fenomenologické studie vytváří popis a interpretaci sdělených prožitků. Tyto data badatel shromažďuje pomocí kvalitativního rozhovoru (HENDL 2005, s. 128). V následující kapitole seznámíme čtenáře s metodou sběru dat, kterou jsme pro vlastní výzkum použili.

## 5.2. Metoda výzkumu – polostrukturovaný rozhovor

Rozhovor je nejčastěji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Jak říkají Švaříček a Šedřová (2007, s. 159), používá se pro něj označení hloubkový rozhovor (*in-depth interview*), který můžeme definovat jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek. Pro výzkum jsme si tedy vybrali polostrukturovaný rozhovor, který vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek (ŠVAŘÍČEK A ŠEĎOVÁ 2007, s. 160). Pelikán (2004, s. 118) také tvrdí, že polostrukturovaný rozhovor se používá pro ty případy, kdy část interview má volnější charakter a část je přesně vedena na bázi předem připravených otázek. Na rozhovor s vybranými tazateli je nutné se řádně připravit, proto jsme udělali tzv. předvýzkum, v němž jsme zmapovali dané prostředí hlavního výzkumu. Na základě předvýzkumu jsme se vybavili teoretickými znalostmi zkoumaného prostředí a vytvořili jsme schéma základních témat, která vycházejí z hlavní výzkumné otázky. Při tvoření daného schématu jsme se inspirovali schématem polostrukturovaného rozhovoru **pyramidový model**, o kterém hovoříme v následující části diplomové práce (viz kap. 5.4.). Předvýzkum jsme provedli s některými vybranými učiteli z hlavního výzkumu a v následující ukázce je vidět, jak jednotlivé rozhovory probíhaly:

### Ukázka č. 1: Předvýzkum, rozhovor s paní učitelkou Evou

Tazatel: „*Kolik žáků z Vaší třídy se hlásilo na víceletá gymnázia?*“

Eva, učitelka základní školy, první stupeň: „*Hlásilo se mi, # myslím, že čtyři žáci.*“

Tazatel: = „*Z kolika?*“

Eva: „*Z třiceti dětí.*“

Tazatel: = „*A na jaká víceletá gymnázia?*“

Eva: # „*Bylo to na Seifertovo gymnázium, pak tam byl PORG právě # a dvě na Štěpánskou.*“

Tazatel: „*Co si myslíte o tom, že žáci z Vaší třídy dělají přijímací zkoušky na víceletá gymnázia a druhý stupeň základní školy s Vámi již nebudou absolvovat?*“

Eva: „*No, myslím si, že je to úplně zbytečný, jakoby, pakliže to dítě není vyloženě talentovaný na to, aby šlo na gymnázium, tak je zbytečný, aby chodilo na to gymnázium, protože # ... vlastně v podstatě ... #,*

M: = „*V čem je to zbytečné?*“



Eva: „*V podstatě jakoby ten systém, kterej nám byl teďka nastaven ze shora, na základě RVP <Rámcový vzdělávací program> bylo vytvořeno ŠVP <Školní vzdělávací program>, a ... jakoby ten systém, který je nastaven na gymnáziu, je teďka na základkách taky, takže jakoby je tam nějaký společnej studijní základ, a pak si volí ty povinně volitelné předměty, a ten systém je úplně stejný jako na tom gymnáziu, takže vlastně tohleto je podobný, tudíž nevidím důvod, proč by děti měly odcházet zejména kvůli tomuhleto na gymnázia.*

Hlubkový rozhovor zpravidla trval jednu hodinu (úvodní fáze 10–20 minut, hlavní fáze 30–40 minut a fáze ukončovací 5–10 minut). Na začátku každého rozhovoru jsme se účastníkům výzkumu představili a seznámili jsme je s tématem diplomové práce a základními pravidly výzkumu. Upozornili jsme tazatele na garanci anonymity a požádali jsme je o souhlas rozhovor nahrávat. Vybraným učitelům jsme také kladli úvodní otázky, na základě kterých jsme chtěli zjistit délku praxe, osobní zkušenost se studiem na víceletém gymnáziu, věk a vzdělání respondenta. Jednotlivé úvodní otázky jsou sepsány v přepsaných rozhovorech (viz příloha I, II).

## **Ukázka č. 2: Seznámení se základními pravidly a zásadami výzkumu**

Tazatel: „*Na úvod bych Vám chtěla říci pár informací o mé diplomové práci a o tomto rozhovoru. Studuji na Pedagogické fakultě v Praze a nyní píši diplomovou práci, která se zabývá přechodem žáků z pátého ročníku základních škol do víceletých gymnázií. Vedu rozhovory s deseti učiteli, mám pět učitelů ze základních škol, kteří vyučují v pátém ročníku, a potom pět učitelů z osmiletých gymnázií, kteří vyučují primy. S těmito rozhovory budu dále pracovat v empirické části mé diplomové práce. Budu se ptát převážně na Vaše vlastní názory, neboť se domnívám, že Vy učitelé máte hodně zkušeností s tímto tématem, neboť jste denně v kontaktu nejen s žáky, kteří na víceletá gymnázia odchází, ale také s jejich rodiči, kteří přechod svých dětí velmi prožívají. Chtěla jsem Vás tedy upozornit, že při rozhovoru neexistují dobré nebo špatné odpovědi, všechny Vaše názory mě velice zajímají. Tento rozhovor je anonymní a v mé diplomové práci pouze uvedu, že jste žena, kolik je Vám let, a že vyučujete na základní škole v Praze. Tento rozhovor s Vaším svolením budu nahrávat, ale dále budu pracovat pouze s jeho přepisem, takže se nemusíte obávat, že by Vás podle hlasu mohl někdo poznat. Chtěla bych Vás také upozornit na právo zeptat se na cokoliv, pokud Vám*

*nějaká otázka nebude jasná nebo srozumitelná, tak Vám ji ráda zopakuji. V žádném případě nemusíte odpovídat na otázky, které pro Vás mohou být nějakým způsobem ohrožující ... “*

### **5.3. Popis dotazovaných učitelů – procedura výběru**

Pro výzkum jsme si vybrali učitele, neboť se domníváme, že právě oni jsou schopni o této problematice mluvit nej přesněji. Jsou denně v kontaktu s žáky a také s rodiči, kteří přechod svých dětí na střední školy velmi řeší. Otázky jsme položili deseti učitelům, z toho pět učitelů byli třídními v pátém ročníku základní školy a pět učitelů vyučuje primy osmiletého gymnázia. Soustředili jsme se tedy převážně na učitele, kteří pracují s dětmi převážně v období jejich přechodu na střední školy po absolvování pátého ročníku základních škol. Záměrně jsme se snažili vybrat učitele různých věkových kategorií, neboť se domníváme, že otázka věku může ovlivnit názory k jednotlivým tématům, které jsme při rozhovoru probírali. Většina učitelů, s kterými jsme rozhovor dělali, byli absolventi vysokých škol s aprobací zaměřenou na učitelství. Pouze jeden pan učitel vyučoval na základní škole po absolvování víceletého gymnázia. Výzkum byl záměrně proveden také s učiteli, kteří mají různou délku praxe. Nejdelší praxi měla paní učitelka, jež ve školství působila už třicet šest let. Pro rozhovor jsme nakonec vybrali pět učitelek z víceletých gymnázií, tři učitelky a dva učitele ze základních škol. Záměrně jsme se snažili vybrat také muže, kteří působí delší dobu ve školství. Dále bychom chtěli ještě podotknout, že všichni vybraní učitelé působí v pražských školách. Každému učiteli jsme dali fiktivní jméno pro zajištění jeho anonymity. V následujících tabulkách jsou podrobněji rozepsány jednotlivé informace o učitelích. Zajímalo nás, jaké mají vzdělání, kolik jim je let, jestli mají nějakou praktickou zkušenost s výukou na víceletém gymnáziu a zdali mají zájem o to, abych jejich děti na víceletém gymnáziu studovaly. Dále jsme se ptali na informace z jejich praxe, jak dlouho působí na víceletém gymnáziu nebo na základní škole a kolikrát již učili primu nebo pátou třídu.

**Jméno:** ALENA

**Škola:** víceleté gymnázium

**Věk:** 43 let

**Praxe:** 20 let ve školství (odučila 4 primy)

**Vzdělání:** Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, obor: český jazyk a literatura, dějepis

**Vyučované předměty:** český jazyk, dějepis

**Zájem, aby vlastní dítě studovalo na víceletém gymnáziu:** pouze v tom případě, jestli je dítě pro studium na víceletém gymnáziu zralé, v ostatních případech by si to nepřála a spíše by své dítě podporovala k tomu, aby si hledalo jinou studijní cestu pro své budoucí uplatnění.

**Jméno:** IVETA

**Škola:** víceleté gymnázium

**Věk:** 58 let

**Praxe:** 36 let ve školství z toho na víceletém gymnáziu 16 let (odučila 6 prim)

**Vzdělání:** Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, obor: český jazyk a literatura, francouzský jazyk

**Vyučované předměty:** český jazyk, francouzský jazyk

**Zájem, aby vlastní dítě studovalo na víceletém gymnáziu:** vlastní děti nemá, ale všichni její synovci a neteře na víceletém gymnáziu studovali a domnívá se, že to pro ně byla vhodná volba.

**Jméno:** KLÁRA

**Škola:** víceleté gymnázium

**Věk:** 33 let

**Praxe:** 4 roky ve školství (učí první primu)

**Vzdělání:** Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, obor: německý jazyk, dějepis. V současnosti studuje anglický jazyk jako rozšiřující studium také na Pedagogické fakultě UK v Praze.

**Vyučované předměty:** německý jazyk, anglický jazyk, dějepis

**Zájem, aby vlastní dítě studovalo na víceletém gymnáziu:** pokud dětem učení půjde, tak je určitě s manželem na víceleté gymnázium přihlásí, protože se domnívají, že když dítěti učení jde, tak by se v žádném případě tento přechod na střední školu neměl odkládat až po absolvování devátého ročníku základní školy.

**Jméno:** RADKA

**Škola:** víceleté gymnázium

**Věk:** 30 let

**Praxe:** 4 roky ve školství (odučila 2 primy)

**Vzdělání:** Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, obor: německý jazyk a český jazyk pro druhý stupeň a střední školy

**Vyučované předměty:** německý jazyk

**Zájem, aby vlastní dítě studovalo na víceletém gymnáziu:** záleží na jejich vztahu k učení; pokud by se jí zdálo, že jsou studijní typy a že je baví se učit, tak by o osmiletém gymnáziu přemýšlela, pokud by se orientovaly spíše prakticky, tak ne.

**Osobní zkušenost se studiem na víceletém gymnáziu:** nejdříve studovala osmileté gymnázium, které bylo následně zkráceno o rok, takže se z něho stalo sedmileté gymnázium. Byla studentkou prvního ročníku po revoluci, který začal studovat na víceletém gymnáziu. Je ráda, že víceleté gymnázium navštěvovala, protože jí studium obohatilo, obzvláště v cizích jazycích. Soudržnost dětského kolektivu ve výběrové třídě je podle jejího názoru složitější. Domnívá se, že všichni z jejího ročníku byli docela vyhranění individualisté, takže přátelství vznikala spíše ve dvojicích nebo po skupinkách, určitě nebyli stmelným kolektivem.

**Jméno:** VERONIKA

**Škola:** víceleté gymnázium

**Věk:** 28 let

**Praxe:** 4 roky ve školství z toho 3 roky na víceletém gymnáziu a 1 rok na druhém stupni základní školy

**Vzdělání:** Fakulta tělesné výchovy a sportu UK v Praze, kombinace dvou oborů: tělesné výchovy a matematiky

**Vyučované předměty:** tělesná výchova, matematika

**Zájem, aby vlastní dítě studovala na víceletém gymnáziu:** v budoucnu by si přála, aby její děti na víceletém gymnáziu studovaly, protože asi jako každý rodič bude chtít, aby měly co nejlepší vzdělání, a myslí si, že právě na víceletých gymnáziích mohou toho nejlepšího vzdělání dosáhnout.

**Jméno:** JANA

**Škola:** základní sportovní škola

**Věk:** 34 let

**Praxe:** 17 let ve školství (odučila 4 páté třídy)

**Vzdělání:** Pedagogická fakulta v Ústí nad Labem, obor: učitelství pro 1. stupeň ZŠ kombinovanou formou

**Vyučované předměty:** všechny předměty v 5. ročníku ZŠ

**Zájem, aby vlastní dítě studovalo na víceletém gymnáziu:** pokud by měla vlastní dítě, které by mělo dostatek schopností a vědomostí k tomu, aby studovalo na víceletém gymnáziu, tak by byla ta, která by prosazovala, aby zkusilo složit přijímací zkoušky. Je to pro ni určitá prestiž a záruka toho, že člověk má o své dítě po určitou dobu postaráno a domnívá se, že pokud dítě má nějaké vědomosti, které přesahují rámec standardu v dětském kolektivu, tak je škoda ho nechávat ve třídě, která se dál nerozvíjí. Tím chce tedy říci, že po odchodu dětí na gymnázia se v každé třídě úroveň výuky značně sníží.

---

**Jméno:** EVA

**Škola:** základní škola

**Věk:** 28 let

**Praxe:** 8 let ve školství (odučila 3 páté třídy)

**Vzdělání:** Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, obor: učitelství pro 1. stupeň ZŠ se specializací dramatická výchova

**Vyučované předměty:** všechny předměty v 5. ročníku ZŠ

**Zájem, aby vlastní dítě studovalo na víceletém gymnáziu:** určitě by nechtěla, aby její dítě studovalo na víceletém gymnáziu, protože má svojí vlastní negativní zkušenost.

**Osobní zkušenost se studiem na víceletém gymnáziu:** studovala osmileté gymnázium v Praze a byla to pro ni negativní zkušenost. Svému dítěti by to nikdy nepřála, protože pro ni přechod z prvního stupně na víceleté gymnázium byl velkým stresem, a to převážně z toho důvodu, že se jí markantně zhoršil prospěch a nevyhovovaly jí povahové rysy některých vyučujících na víceletém gymnáziu. Domnívá se, že střední školy jako takové jsou dost zkrpatělé a chybí na nich lidský přístup k žákům, kteří jsou momentálně ve svém nejhorším životním období a po kantorech tento přátelský přístup vyžadují.

---

---

**Jméno:** ZUZANA

**Škola:** základní jazyková škola

**Věk:** 47 let

**Praxe:** 20 let ve školství (3 páté třídy)

**Vzdělání:** Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, obor: učitelství pro 1. stupeň ZŠ

**Vyučované předměty:** všechny předměty v 5. ročníku ZŠ

**Zájem, aby vlastní dítě studovalo na víceletém gymnáziu:** nechtěla, aby její děti studovaly na víceletém gymnáziu, protože dala s manželem přednost jazykové základní škole, která je velmi kvalitní.

---

**Jméno:** PETR

**Škola:** základní škola

**Věk:** 38 let

**Praxe:** 14 let ve školství (odučil 4 páté třídy)

**Vzdělání:** Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, obor: učitelství pro 1. stupeň ZŠ se specializací tělesné výchovy, Katolická teologická fakulta Univerzity Karlovy

**Vyučované předměty:** všechny předměty v pátém ročníku základní školy a náboženství

**Zájem, aby vlastní dítě studovalo na víceletém gymnáziu:** rozhodoval by se v situaci, až by jeho děti byly v pátém ročníku základní školy. Zeptal by se sám sebe, jak na tom jsou s učením, jaký přístup mají ke škole a jestli se na to cítí i osobnostně, protože z vlastní zkušenosti ví, že i chytré děti se na víceletém gymnáziu mohou trápit, protože přechod je pro ně velkou změnou.

**Jméno:** LUKÁŠ

**Škola:** základní jazyková škola

**Věk:** 28 let

**Praxe:** 10 let ve školství (odučil jednu pátou třídu)

**Vzdělání:** ukončené středoškolské vzdělání s maturitou

**Vyučované předměty:** všechny předměty v pátém ročníku základní školy, na druhém stupni také vyučuje informatiku

**Zájem, aby vlastní dítě studovalo na víceletém gymnáziu:** neví, jestli by chtěl, aby jeho vlastní děti studovaly na víceletém gymnáziu. Líbí se mu přístup k žákům na základní škole, kde on vyučuje, a tak by si spíše přál, aby jeho děti na této škole studovaly.

**Osobní zkušenost se studiem na víceletém gymnáziu:** odmaturoval na sedmiletém gymnáziu a neví, jestli to pro něj bylo něčím lepším nebo horším. Vzpomíná si, že se mu jenom výrazně zhoršil prospěch, z jedničkáře na základní škole se v podstatě stal podprůměrný žák, a to příliš nepřidalo k jeho sebevědomí a dalšímu snažení.

Když budeme učitele v textu jmenovat, přiřadíme do závorek o nich jednotlivé informace (škola, věk, délka praxe). Při shromažďování jednotlivých informací jsme vypořizovali, že v našem vzorku lze zásadně rozlišit tři typy učitelů podle toho, jak se staví k rozdělování žáků po pátém ročníku základních škol. Prvním typem jsou učitelé, kteří s využitím vnější diferenciaci v českém školství souhlasí a nedokáží si představit, že by tomu bylo jinak. Vnímají rozdělování žáků po prvním stupni jako určitou tradici v České republice, která je vhodnou alternativou pro vzdělávání všech dětí. Příkladem takového typu vyučujícího

může být paní učitelka Klára (VG, 33, 4), která na otázku, jaký je její názor na rozdělování českých žáků po pátém ročníku základní školy do víceletých gymnázií a z jakého důvodu podle ní k tomu dochází, odpovídá: „*Je to ta tradice u nás, už za první republiky vlastně byla tady ta víceletá gymnázia a myslím si, že je to dobře, že se k tomu vrátilo. Byla bych nerada, aby se zrušily, protože si dovedu představit, že by ti nadaní žáci na tom druhém stupni strádali.*“ Dalším příkladem můžeme uvést paní učitelku Veroniku (VG, 28, 4), která na stejnou otázku odpověděla takto: „*Já si myslím, že je to asi potřeba, protože ta úroveň těch žáků je jiná, a je potřeba to od sebe oddělit, aby ti slabší měli prostor pro to, aby se učili to učivo svojí rychlostí a zase naopak ti lepší žáci nebyli neustále zdržováni těmito slabšími. Takže si myslím, že je dobré to dělení, jak pro ty slabé žáky, tak i pro ty dobré. Myslím si, že je to jakási povinnost je dělit.*“

Druhým typem jsou učitelé, kteří vnímají negativní vlivy vnější diferenciaci v českém školství, ale pokud žáci po absolvování pátého ročníku základní školy přecházejí na kvalitní gymnázia, tak proti tomu v podstatě nic nemají. Takovým příkladem může např. být paní učitelka Zuzana (ZŠ, 47, 20), která si uvědomuje, že díky vnější diferenciaci zůstávají na druhém stupni základních škol děti, které nejsou příliš motivovány k další práci, přesto však víceletá gymnázia neodsuzuje. K tomuto tématu se vyjádřila takto: „*Ze základních škol opravdu odcházejí kvalitní děti, protože ta víceletá gymnázia nám je seberou, a to, co zůstává v současné době na druhém stupni základních škol, je tak trošičku jako na zamáčknutí slzy v oku, když to řeknu tímto způsobem, opravdu dneska na druhém stupni je trošičku očištěc učit. No, to je z mého pohledu. Zkrátka ty gymply nám sbírají kvalitní děti. Nejsem proti nim, zásadně ne. Pokud je to dobrý gympl, tak určitě to má něco do sebe.*“

Posledním typem jsou učitelé, kteří nesouhlasí s rozdělováním žáků po ukončení pátého ročníku základních škol, neboť se přiklání k názoru, že děti různých schopností a dovedností by měly být vzdělávány co nejdéle společně. Příkladem je paní učitelka Eva (ZŠ, 28, 8), která se domnívá, že „*obecně není dobrý, aby ty děti odcházely na gymnázia, protože ta skupina musí zůstat pořád jakoby sociálně heterogenní, ale i vědomostně heterogenní. To znamená, aby tam bylo široký pole těch dětí, a nebo respektive osobností, protože dítě se potřebuje naučit fungovat ve společnosti s pestroutou paletou osobností, proto by tam takoví jedinci měli zůstat a takovým jakoby bolavým místem těch základních škol je, že opravdu tam nezůstanou ti tahouni, kteří prostě vedou tu třídu a někam ji táhnou.*“

#### 5.4. Vybrané otázky pro rozhovor s učiteli

Pro sběr dat jsme využili metodu polostrukturovaného rozhovoru. Při jeho přípravě jsme vycházeli z tzv. **pyramidového modelu**, kdy je základní výzkumná otázka (ZVO) nejprve rozložena na specifické výzkumné otázky (SVO) a tyto specifické výzkumné otázky jsou dále rozloženy do otázek tazatelských (TO) (ŠVARŤÍČEK A ŠEĎOVÁ 2007, s. 166). Jak učitelů ze základních škol, tak učitelů z víceletých gymnázií jsme se ptali na stejné otázky, které jsou zde vypsány.

##### *Schéma polostrukturovaného rozhovoru*

**(ZVO) Jakým způsobem se odráží vliv vnější diferenciacce na českém školství.**

- **(SVO1) Jak čeští učitelé vnímají rozdělování žáků po prvním stupni základních škol?**
- (TO1) Jaký je Váš názor na rozdělování žáků po pátém ročníku základní školy do víceletých gymnázií, vidíte v tom nějaké výhody nebo nevýhody?
- **(SVO2) Z jakých důvodů podle učitelů dochází k rané selekci žáků v České republice?**
- (TO2) Z jakého důvodu podle Vás k tomuto rozdělování žáků po prvním stupni základní školy dochází?
- (TO3) Někteří lidé se domnívají, že víceletá gymnázia jsou převážně určena pro mimořádně nadané žáky, kteří by na druhém stupni základní školy strádali. Co si o tom myslíte Vy?
- **(SVO3) Jak se učitelé dívají na vzdělávání nadaných žáků v heterogenních skupinách a jestli se přiklání k názoru, že by měli být takto vzdělávání co nejdéle?**
- (TO4) Myslíte si, že je možné podporovat výjimečně nadané děti a rozvíjet jejich talent i v rámci širšího kolektivu běžné třídy na druhém stupni základní školy? Proč si to myslíte?
- (TO5) Co by podle Vás napomohlo k tomu, aby docházelo na druhém stupni základních škol k podpoře nadaných žáků?
- (TO6) Jak by podle Vás měli být vzdělávání mimořádně nadaní žáci?



- (TO7) Někteří lidé se domnívají, že by mimořádně nadaní žáci měli být vzdělávání společně s ostatními dětmi jen tehdy, když jim bude věnována zvláštní péče. Co si o tom myslíte Vy? Proč si to myslíte? Jaká zvláštní péče by to podle Vás měla být?
- (TO8) Vidíte nějaký přínos v tom, když jsou děti společně vzdělávány v heterogenní skupině? Jaký?
- **(SVO4) Jak učitelé vnímají vliv rodinného prostředí na žákovy školní výsledky?**
- (TO9) Pro jaké žáky jsou víceletá gymnázia určena?
- (TO10) Jak si vysvětlujete, že podle výzkumů jsou do víceletých gymnázií přijímáni také žáci, kteří jsou v celostátním srovnání podprůměrní? Považujete tuto skutečnost za znepokojivou?
- (TO11) Z mezinárodních výzkumů vyplývá, že v České republice jsou studijní výsledky žáka silně ovlivněny jeho rodinným prostředím. Myslíte si, že by to tak mělo být, nebo považujete tuto skutečnost za znepokojivou?
- (TO12) Podle výzkumů studuje na víceletých gymnáziích více dětí z rodin s vyšším sociálně-ekonomickým a kulturním statusem (70 %). Čím je to podle Vás způsobeno?
- (TO13) Jaké důvody podle Vás vedou rodiče k tomu, aby své děti přihlásili na víceleté gymnázium?
- (TO14) Někteří rodiče nechtějí, aby jejich děti studovaly na druhém stupni základní školy, protože se domnívají, že zde úroveň výuky stále klesá a učitelé se zde nevěnují žákům individuálně. Jaký je Váš názor?
- **(SVO5) Jak se učitelé dívají na přijímací řízení ke studiu do výběrových škol a zda souhlasí s tvrzením, že přijímací zkoušky dokáží rozpoznat mimořádně nadané žáky, pro které jsou víceletá gymnázia určena?**
- (TO15) Jak jsou Vaši žáci vybíráni ke studiu na víceletém gymnáziu?
- (TO16) Někteří lidé se domnívají, že podle přijímacích testů, které se píší během pár dní, se nedá posoudit, zda vybraní žáci budou schopni na víceletém gymnáziu studovat. Jaký je Váš názor? Proč si to myslíte?
- (TO17) Myslíte si, že jsou na víceletá gymnázia vybíráni opravdu jen ti nadaní žáci?
- (TO18) Jak by podle Vás mělo vypadat ideální přijímací řízení na víceletá gymnázia? Co by se podle Vás dalo vylepšit na současném přijímacím řízení na víceletá gymnázia?

- (TO19) Např. v Německu jsou žáci přijímáni ke studiu na víceletém gymnáziu na základě doporučení ze základních škol, kdy se po konzultaci s třídním učitelem, ředitelem školy a s rodiči rozhodne, zda-li je dítě schopné studia na víceletém gymnáziu. Co si o tom myslíte?
- (TO20) Jak byste si představoval/a ideální průběh vzdělávání dětí po ukončení prvního stupně základní školy?

Otázky jsou řazeny do jednotlivých okruhů. Především nás zajímalo, jak učitelé vnímají rozdělování žáků po absolvování pátého ročníku základních škol a zdali se domnívají, že je to vhodné řešení pro všechny žáky. Dále jsme navázali na to, že víceletá gymnázia jsou českou veřejností vnímána jako školy pro nadané žáky, zajímalo nás tedy, co si o tom učitelé myslí a zda se domnívají, že by bylo možné tyto nadané žáky vzdělávat společně s ostatními i na druhém stupni základní školy. Dále nás zajímalo, jaké děti by podle učitelů měly být ke studiu na víceletém gymnáziu přijímány a jak ovlivňuje rodinné prostředí přijetí žáka na výběrovou školu. Zaměřili jsme se také na přijímací řízení do výběrových škol. Zajímalo nás, zdali se učitelé domnívají, že přijímací testy, které jsou častým kritériem přijetí žáků na víceletá gymnázia, jsou efektivní a opravdu dokáží vybrat pouze ty žáky, kteří budou schopni na víceletém gymnáziu studovat.

Před tím, než jsme se vybraných učitelů ptali na tyto otázky, jsme udělali tzv. předvýzkum neboli zmapování prostředí, ve kterém byl hlavní výzkum prováděn. Chtěli jsme si ověřit, jak jsou učitelé schopni na dané otázky odpovídat a zda mají potřebu se o tomto tématu rozpovídat. Připravili jsme si také otázky pro rozhovor s žáky, kteří se hlásí na víceletá gymnázia. Po zpracování jednotlivých dat jsme však zjistili, že učitelé na toto téma mají jasnější názory než jejich žáci, a tak jsme se rozhodli, že se zaměříme na rozhovory pouze s učiteli ze základních škol, kteří vyučují pátou třídu a jsou v kontaktu s dětmi, jež se hlásí na výběrové školy. Přesto nám však nepřipadal tento výběr dostatečný, a proto jsme se také rozhodli pro učitele, kteří vyučují primy osmiletého gymnázia. Díky předvýzkumu jsme si zvolili nový objekt výzkumu a otázky jsme obměnili tak, abychom zjistili co nejvíce jeho názorů k této problematice. Odpovědi na jednotlivé otázky byly zaznamenány na diktafon a následně přepsány do podoby textu. Pro přepsání jsme použili transkripční konvenci podle

A. E. Leix, která se tématu, jak přepisovat rozhovory ve kvalitativním výzkumu, věnuje ve své disertační práci (2006, s. 96).

## 5.5. Transkripční konvence

Vybraná transkripční konvence je podle A. E. Leix určena pro využití ve společenských vědách lidmi bez lingvistického vzdělání. Odborné lingvistické termíny jsou v její transkripci redukovány na nutné minimum a popisy určitých jevů jsou prezentovány jazykem, který je srozumitelný pro každého (2007, s. 91). V následující tabulce jsou k dispozici všechny symboly, které jsme využívali pro transkripci textu.

Otázka	?
Oznámení; klesavá kadence	.
Naznačení pokračování výpovědi	,
Zdůraznění slova nebo jeho části	<u>text</u>
Zdůraznění konce výpovědi, výkřik (zvolání, rozkaz)	text!
Pauza	...
Hezitační zvuk(eee, yyy)	#
Smích	@
Hovor se smíchem	@text@
Nesrozumitelný úsek	(?)
Těžce srozumitelný, předpokládaný úsek	(text)
Přítakání neverbalizované (uhm)	&
Náhlé přerušení výpovědi	text/
Bezprostřední navázání na předchozí výpověď partnera	=
Text mluvený současně, tzv. overlap	[ ] hranaté závorky pod sebou A: a potom [ona] B: [ne] to nebylo takhle
Komentář autora transkriptu	<text>

## 5.6. Analýza kvalitativních dat

Pro analýzu dat jsme zvolili techniku **otevřeného kódování**. Kódování je operace, pomocí které jsou jednotlivé údaje z textu rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Při otevřeném kódování je text rozbit na jednotky a těmto jednotkám jsou přidělena jména (kódy). S těmito nově pojmenovanými částmi textu výzkumník dále pracuje (ŠVARÍČEK A ŠEĐOVÁ 2007, s. 211). Podle Hendla je kód symbol, který je přiřazen k úseku dat tak, že ho klasifikuje nebo kategorizuje (2005, s. 228). Kódování jsme prováděli s využitím počítačového programu pro kvalitativní analýzu dat Max QDA. S vytvořením seznamu kódů a kategorií jsme se inspirovali disertační prací Petra Hlad'a. Stejně jako on jsme jednotlivé kódy, u kterých se zdálo, že přísluší ke stejnému jevu, seskupili do kategorií (2009, s. 213). Původní seznam kódů jsme v průběhu práce se softwarem Max QDA obměňovali a doplňovali. Následně jsme tedy pracovali s tímto seznamem kategorií a kódů.

### Seznam kategorií a kódů

Název kategorie a kódu	Zkratka
<b>Rozdělování žáků RZ</b>	
RZ: Výhody – gymnázia	RZ-VVG
RZ: Nevýhody – gymnázia	RZ-NVG
RZ: Výhody – základní škola	RZ-VZS
RZ: Nevýhody – základní škola	RZ-NZS
<b>Důvody rozdělování žáků DR</b>	
DR: Aktivita rodičů	DR-AKR
DR: Aktivita žáka	DR-AKZ
DR: Aktivita učitele	DR-AKU
DR: Z hlediska historie	DR-ZHH
DR: Interakce spolužáků	DR-INS
DR: Vzor v rodině	DR-VVR
DR: Problém školy	DR-PZS
DR: Nabídka školy	DR-NSS
<b>Vybrání žáci VZ</b>	
VZ: Charakteristika	VZ-CHR
VZ: Ideální typ	VZ-IDT
VZ: Schopnost se rozhodnout	VZ-SSR
VZ: Neúspěch	VZ-NSP
VZ: Vliv rodiny, dědičnost	VZ-VRD
VZ: Otázka zralosti	VZ-OTZ
VZ: Přístup na VG	VZ-PVG

**Vzdělávání nadaných žáků NZ**

NZ: Rady a invence	NZ-RAI
NZ: Problém realizace	NZ-PRR
NZ: Možnost uskutečnění	NZ-MZU
NZ: Výhody heterogenní skupiny	NZ-VHS
NZ: Nevýhody heterogenní skupiny	NZ-NHS
NZ: Homogenní skupina	NZ-HMS

**Základní škola ZS**

ZS: Charakteristika žáků	ZS-CHNZ
ZS: Vzdělávací program	ZS-VPR
ZS: Přístup k žákům	ZS-PKZ
ZS: Učitelé	ZS-UCT
ZS: Žáci – nevhodná volba VG	ZS-NVG

**Přijímací řízení PR**

PR: Příprava	PR-PRV
PR: Efektivita	PR-EFT
PR: Kritéria	PR-KRT
PR: Ideální podoba	PR-IDP
PR: Negativní zkušenost	PR-NGZ
PR: Nespravedlnost	PR-NSP
PR: Ovlivňující faktory	PR-OVF
PR: Učivo	PR-UCV

**Průběh vzdělávání PV**

PV: Ideální typ	PV-IDT
-----------------	--------

**Ukázka kódovaného rozhovoru za pomoci softwaru Max QDA:**

**Text:** Alena\_VG

**Weight:** 0

**Position:** 12–12

**Code:** Důvody rozdělování žáků DR/DR: Z hlediska historie DR-ZHH

Tak já se přiznám, že asi to byl tenkrát na počátku devadesátých let takový impulz, kdy se navazovalo na tradici prvorepublikovou, protože si myslím, že to byla taková ta reakce na tu jednotnou školu toho nejedlovského typu a tak dále, ale já se domnívám, že to je jako v pořádku, protože skutečně tam byla potřeba nějaká změna, koneckonců myslím si, že i přínosná.

Text: Lukáš\_ZS

Weight: 0

Position: 46–46

Code: Přijímací řízení PR/PR: Efektivita PR-EFT

V podstatě, dobře, věnuji se intenzivně měsíc nějaké přípravě, takže se mi potom ten test povede, někdy to klidně může být i náhoda. No, ale potom v podstatě pro život nepoužitelné, že jo.

Z jednotlivých ukázek je zřejmé, že pod názvem *text* je uveden mluvčí daného úseku. V první ukázce je jím například Alena, paní učitelka z víceletého gymnázia (Alena\_VG), v druhé ukázce Lukáš, pan učitel ze základní školy (Lukáš\_ZS). Dále *position* nám udává pozici neboli místo, kde se uvedený úsek v přepsaném textu nachází. Například u Aleny jde o úryvek z celé její dvanácté odpovědi na danou otázku. *Code* uvádí kód, kterým byla daná část textu pojmenována.

## 6. Výzkumná zpráva – interpretace rozhovorů

Záměrem této kapitoly je systematicky shrnout a interpretovat jednotlivá témata, která se zabývají přechodem žáků z pátého ročníku základní školy na víceletá gymnázia. V předcházející kapitole jsme prošli procesem otevřeného kódování a dospěli jsme k vytvoření kategorizovaného seznamu kódů. Po této činnosti jsme se soustředili na výběr analytického postupu, podle kterého bychom z výsledků otevřeného kódování došli k vytvoření analytického příběhu (ŠVAŘÍČEK A ŠEĐOVÁ 2007, s. 222). Vybrali jsme si tedy analytickou **techniku „vyložení karet“**, která je nejjednodušší nadstavbou otevřeného kódování. Podle Švaříčka a Šeďové „jde zkrátka o to, že výzkumník vezme kategorizovaný seznam kódů, kategorie vzniklé skrze otevřené kódování uspořádá do nějakého obrazce či linky a na základě tohoto uspořádání sestaví text tak, že je vlastně převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií“. Není však nutné, abychom do výsledné analýzy použili všechny kategorie, které jsme vytvořili. Můžeme si vybrat jenom ty, které se vztahují k našemu výzkumným otázkám (ŠVAŘÍČEK A ŠEĐOVÁ 2007, s. 226).

## 6.1. Názory učitelů na rozdělování žáků do víceletých gymnázií

Analýzami rozhovorů jsme zjistili, že většina učitelů na otázku, jaký je jejich názor na rozdělování žáků po pátém ročníku základních škol do víceletých gymnázií, odpověděla, že v tom vidí určité výhody či nevýhody pro žáky ze základních škol. Z jednotlivých rozhovorů je zřejmé, že většina učitelů spatřuje v rozdělování žáků po pátém ročníku znevýhodnění pro základní školy, které tak přicházejí o své nadané žáky. Na druhém stupni zůstávají děti, s nimiž se hůř spolupracuje, a tudíž tato práce vyžaduje více úsilí a námahy. K tomuto tématu se vyjádřila Iveta (VG, 58, 36), která se domnívá, že *„když odejdou velmi dobří studenti po páté třídě základní školy na víceleté gymnázium, tak v těch třídách zůstanou řekněme méně nadaní žáci a ta práce pak je určitě mnohem obtížnější, než když jsou tam tedy taky ti studenti nadanější, protože v tu chvíli potom ta třídní skupina určitě je jako taková, která té péče skutečně vyžaduje více“*.

Z této výpovědi také vyplývá, že po odchodu nadaných dětí do víceletých gymnázií začnou chybět v třídních kolektivech tzv. „tahouni“, kteří své slabší vrstevníky motivují k intenzivnější práci. S tímto tvrzením souhlasí také Jana (ZŠ, 34, 17), která si dokáže představit, jak by se jinak s žáky na druhém stupni pracovalo, kdyby ti nadanější neodcházeli do výběrových škol: *„Když v tom kolektivu máte pět šest tahounů, tak ty ostatní děti na to navážete a vytvoříte s nimi skupiny a ony se od nich učí a je to mnohem kreativnější a ty děti mají najednou pocit, že ty, co jsou těmi, já nechci říci vzory, ale těmi tahouny, tak najednou vlastně jakoby nabalují na sebe ty další, a ač by si to ony uvědomovaly, tak vlastně de facto s nimi manipulují a předávají jim svoje vlastnosti a svoje schopnosti.“* Stejný názor na danou situaci má také Veronika (VG, 28, 4), která se domnívá, že po odchodu dětí na víceletá gymnázia chybí ve třídě takoví žáci, kteří by své spolužáky vedli správným směrem. Podle ní se někdy stává, že do nově uspořádaného kolektivu v šestém ročníku nastoupí děti, které mají na zbylé žáky ve třídě špatný vliv: *„Potom tam chybí v té třídě tahoun, ale dobrým směrem tahoun. Jo, potom si myslím, že když odejdou ti nejlepší žáci, a obávám se také toho, že pak jak ti dobří tahouni odejdou, tak třeba nastupuje tahoun, který třeba tu třídu netáhne dobrým směrem.“* Podle uvedených výpovědí je zřejmé, že učitelé si uvědomují vlivy vrstevnické skupiny (*peer-effects*) na vzdělávací výsledky žáků (viz s. 13).



Dále se učitelům ze základních škol nelíbí, že v průběhu pěti let vytvoří ze své třídy přátelský kolektiv, který je po pátém ročníku narušen, když někteří žáci odejdou do výběrových škol: „*Ty děti byly zvyklé pět let na nějakou jinou práci, vyrůstaly společně v tom kolektivu, vytvořily se tam vazby a teď tam najednou přijde někdo úplně jiný a ten kolektiv je teď zase úplně někde jinde, než to bylo těch pět let. Takže ta práce, kterou vy uděláte během těch pěti let, de facto mávnutím proutku # přes přijímací řízení na jakýkoliv jiné školy prostě ten kolektiv úplně naruší a je to úplně o něčem jiném, jo...*“ (učitelka Jana ZŠ, 34, 17). Podobně uvažuje také Lukáš (ZŠ, 28, 10), kterému se příjemně pracovalo v kolektivu, ve kterém byly vybudované dlouhodobé přátelské vztahy. Podotýká, že kvůli rozdělování žáků do různých typů škol se jeho třídní kolektiv zbytečně narušil, i když by bez problémů v takové podobě mohl fungovat na druhém stupni: „*Já mám rád, když ta třída je taková prostě všehosmės, a jak jsem je měl v té páté třídě, tak # mi přišlo, že to byl hrozně fajn kolektiv, že mi bylo i líto, že odcházejí, z toho důvodu, že ten kolektiv se naruší a potom tam třeba přijdou úplně cizí děti, které ten kolektiv můžou změnit nebo prostě ta třída bude potom jiná.*“

Někteří z učitelů se tedy domnívají, že po odchodu nadaných dětí do výběrových škol úroveň výuky na druhém stupni základních škol opravdu klesá. Problém nacházejí v tom, že lepší žáci odcházejí na víceletá gymnázia a na základních školách zůstávají děti, které nejsou studijními typy a o učení nemají zájem. Tento problém výstižně přibližuje například Klára (VG, 33, 4): „*Já chápu rozhořčení učitelů na základních školách, kterým se samozřejmě nelíbí to rozdělování, protože jim tam odejdou chytrí žáci a zůstanou jim na základních školách děti, které jim tam výrazně snižují ten prospěch ve třídě.*“ S tímto tvrzením se však neshodují někteří námi dotazovaní učitelé z prvního stupně základních škol, neboť se domnívají, že žáci na druhém stupni nejsou správně motivováni k práci převážně svými učiteli. Zkušená učitelka Zuzana (ZŠ, 47, 20) vidí problém v tom, že mladí ambiciózní učitelé po ukončení vysokoškolského pedagogického studia nezačnou učit na druhém stupni základních škol, a to převážně z finančních důvodů: „*Je to o penězích, takže když budete mít dvě kamarádky a obě dvě přijdou do praxe a jedna řekne ‚Já začnu učit na gymplu‘ a ‚já začnu učit na normální základce,‘ tak jejich plat / a budou dělat stejnou práci a budou se stejně snažit, se řádově může klidně lišit třemi pěti tisíci, což je pro toho mladého člověka dost. Takže je to o penězích.*“ Podle Zuzany (ZŠ, 47, 20) většinou vyučují na druhém stupni základních škol učitelé, kteří nejsou tak kvalifikovanými kantory, jako jsou vyučující na výběrových školách: „*Když se podíváte, uděláte si nějakou srovnávací studie, co učí dneska na druhém stupni, je to valná část důchodců anebo lidí, kteří už opravdu třeba v těch padesáti*

Tento názor nemůžeme ověřit z podloženého výzkumu, který by přesně určil, jak staří a kvalifikovaní učitelé vyučují na druhém stupni základních škol v České republice, přesto se však shoduje se zmiňovanými negativními dopady vnější diferenciaci, jež uvádíme v teoretické části (viz s. 12). Odkazujeme zde na jednotlivé práce výzkumníků, kteří se domnívají, že v nevýběrových třídách zůstávají méně kvalifikovaní učitelé, kteří nedokáží pracovat s obtížnější skupinou žáků. Důsledkem vnější diferenciaci je tedy to, že mladí perspektivní učitelé odcházejí učit na výběrové školy za nadanými žáky a lepším finančním ohodnocením<sup>7</sup> (viz s. 25).

Podobného názoru je také Lukáš (ZŠ, 28, 10), který se domnívá, že na druhém stupni vyučují převážně starší učitelé, pro které se již práce stala rutinou: *„Rok od roku slýchávám, jak ty děcka méně spolupracují a jsou horší a horší. K tomu se právě taky nikdy nezapojuji do diskuse, protože k tomu si myslím, jestli to není i vinou toho učitele, že už to vlastně vidí jinak, než to viděl na tom začátku. Že už jakoby taky stárne, že už se ani tolik třeba na tu hodinu nepřipravuje, tak to ty děcka ani tolik nebaví a jde to v podstatě jakoby dolů. Jo, že jestli to je vždycky vina jenom těch dětí, těch žáků a jestli to není právě vina i toho učitele, že už je vlastně z toho i takový otrávený, že nemá takový elán do té práce, takže ho tak nebaví, a tím pádem to ty děcka vidí a nebaví to i je a on vlastně argumentuje tím, že ty děcka jsou hloupější a hloupější a je s nimi horší a horší práce.“* S tímto tvrzením se shoduje také Iveta (VG, 58, 36), která se domnívá, že učitele na základních školách práce tolik netěší a nenachází v ní takové naplnění jako vyučující na výběrových školách: *„Já bych řekla, že určitě mají mnohem těžší práci, než máme my na víceletém gymnáziu. A věřila bych tomu, že dojde třeba i k nějaké demotivaci, ale spíš možná i větší únavě a k tomu pocitu vyhoření že dochází asi mnohem rychleji a mnohem snadněji než právě třeba na gymnáziích z hlediska kantorského.“*

Důvodem, že úroveň výuky na druhém stupni základních škol je menší než na výběrových školách, může být podle učitelů to, že vyučující na druhém stupni nejsou motivováni k práci s dětmi, které zůstanou na základní škole. Petr se domnívá, že kdyby žáci na víceletá gymnázia neodcházeli, tak by učitelé na druhém stupni pracovali se stejným

---

<sup>7</sup> Průměrný plat učitele základní školy činil ve školním roce 1999/2000 13 863 Kč, průměrný plat učitele gymnázia 15 497 Kč (Matějů, Straková 2003, s. 69).

nadšením jako učitelé z prvního stupně: „*Kdyby neodešli, tak by se to nestalo, ale já si myslím, že je to právě ten kruh jakoby takový # žáci odejdou, a tím se to tady zhorší, kdyby neodešli, tak by se to tolik nezhoršilo a učitelé na druhém stupni by měli i větší chuť i třeba do práce, protože by měli nadanější žáky, takže ono je to podmíněný tím odchodem hodně, bych řekl.*“ Někteří učitelé také považují za problém fakt, že do šestého ročníku nastoupí žáci, kteří si přáli na výběrových školách studovat, ale přes přijímací řízení se tam nedostali. Domnívají se, že s těmito žáky je práce obtížnější než v pátém ročníku, neboť tento neúspěch je silně emotivní a nevybraní žáci do víceletých gymnázií si často myslí, že jsou hloupější než jejich vrstevníci, kteří se na výběrové školy dostali. Z tohoto důvodu těžko nacházejí chuť a zájem k dalšímu studiu: „*Brali to hodně prestižně a někteří, kteří se nedostali, tak to bylo docela náročné, potom se musel ten kolektiv trochu nějak s ním jakoby pracovat, aby ti, co se nedostali, aby neměli pocit, že jakoby jsou úplní 'lůzři' a 'autsajdři', a těžko to nesli, protože se chtěli taky dostat.*“ Zkušenost učitele Petra (ZŠ, 38, 14) nás přesvědčila o tom, že jedním z negativních důsledků vnější diferenciací je to, že po rozdělení žáků do výběrových a nevýběrových škol se začnou vybraní žáci do víceletých gymnázií považovat za „chytré“ a nevybraní žáci ze základních škol za „hloupé“ (viz s. 13).

I přes všechny tyto negativní dopady vnější diferenciací v českém školství se někteří učitelé domnívají, že je správné, když u nás dochází k rané selekci. Hlavní přínos dělení žáků vidí nejen u nadaných dětí, které by na druhém stupni základních škol strádaly, ale také u slabších žáků, kteří se po odchodu některých dětí na víceletá gymnázia mohou lépe vzdělávat v komorním kolektivu, neboť se jim v tom případě mohou učitelé více věnovat: „*Já si naopak myslím, že jim tam klesne určitě počet žáků v té třídě, což si myslím, že je dobře právě pro ty, kteří tam zůstanou v té třídě. Je jich tam najednou méně a učitelé se můžou právě naopak @ víc individuálně soustředit na ty, co jim tam zůstali, a myslím si, že by jim to mělo prospět, že je nemusí deprimovat ty výsledky těch dětí, co byly třeba výrazně před nimi. Já si myslím, že naopak by jim to mělo prospět,*“ podotýká učitelka Klára (VG, 33, 4). Stejného názoru je také Alena (VG, 43, 20), která se domnívá, že „*na té základní škole může být i ta výhoda, že potom některé ty děti odejdou, je jich tam méně, můžou se tomu ty paní učitelky více věnovat*“.

Dále se učitelé domnívají, že na osmiletém gymnáziu mohou žáci dosáhnout vyššího vzdělání než na čtyřletém. Například učitelka Radka (VG, 30, 4) vidí jako velkou výhodu osmiletého gymnázia studium cizích jazyků. Podotýká, že dlouhodobost víceletého gymnázia

je pro žáky jediné přínosem: „Výhodu vidím v těch cizích jazycích, že samozřejmě pokud se učí osm let jeden jazyk s jedním profesorem, tak je to pro něj daleko přínosnější než když čtyři roky a z toho dejme tomu ještě, i když to se může stát i na tom osmiletém, ale moje zkušenost je taková, že se na tom čtyřletém gymnáziu během čtyř let vystřídají dva až tři profesori, takže to je velkým handicapem pro ty studenty.“ Stejného názoru je také Klára (VG, 33, 4), která spatřuje značný rozdíl v maturitním výkonu u studentů osmiletého a čtyřletého gymnázia a z toho důvodu by si také přála, aby její děti na víceletém gymnáziu studovaly: „Já třeba sama vím, jaký je rozdíl zkoušet u maturit třídy víceletého gymnázia a čtyřletého gymnázia, protože u nás na škole máme jak čtyřleté gymnázium nebo čtyři třídy toho čtyřletého gymnázia, tak potom máme osm tříd toho osmiletého gymnázia, a když se zkouší vždycky čtvrtý ročník a oktáva, tak ten rozdíl tam je vidět, že prostě to osmileté gymnázium my si vedeme těch osm let a připravujeme na to a s nimi se pracuje úplně jinak než s těmi čtyřletými.“ Podle výzkumů souhlasíme s učiteli, že studenti z víceletých gymnázií dosahují vyšších studijních výsledků než studenti ze čtyřletých gymnázií. V tom případě mají také větší úspěšnost při přijímacím řízení na vysoké školy, přesto se však domníváme, že rozdíl není tak velký. 83,1 % nejlepších studentů z víceletých gymnázií bylo přijato ke studiu na vysokých školách, kdežto ze čtyřletých gymnázií 78,3 % (MATĚJŮ A STRAKOVÁ 2003, s. 47).

Dále se učitelé domnívají, že víceletá gymnázia nabízí kvalitnější způsob výuky a kladou na studenty větší nároky než základní školy. Většina učitelů z víceletých gymnázií v tom vidí velkou výhodu, zatímco učitelé ze základních škol se domnívají, že i chytří žáci, kteří nastoupí do výběrových škol a učitelé na ně kladou od začátku vyšší nároky, nemusí na víceletých gymnáziích uspět, protože to je pro ně velká změna. K tomuto tématu se vyjádřila učitelka Zuzana (ZŠ, 47, 20), která se domnívá, že vyučující na výběrových školách by měli pracovat jinak se studenty z prim a maturitních ročníků. Měli by si uvědomit, že žáci šestého ročníku nejsou schopni pracovat s takovým nasazením jako studenti oktáv: „Je to jiný systém, tam si musíme uvědomit jednu věc, že ti učitelé, kteří tam učí na těch víceletých gymnáziích, přebíhají vlastně od naprosto dospělých osmnácti- devatenáctiletých maturantů k těmto # jaksi nově klubajícím se rádobydospěláčkům a zkrátka to dítě přichází do puberty a šestá třída, to je neskutečný zlom, a oni po nich vyžadují věci, na které ty děti bohužel zatím ještě nejsou psychicky připravené. Nejsou ani psychicky, ani fyzicky. Takže ne každé dítě to ustojí a ne každý učitel si uvědomí ten rozptyl, když vlastně přijde od toho osmnáctiletého k tomu dvanáctiletému nebo ještě mladšímu dítěti. Zkrátka je to strašný skok.“

Stejného názoru je také Lukáš (ZŠ, 28, 10), který hovoří o vlastní zkušenosti z víceletého gymnázia: „*Byli tam ti učitelé nebo profesori, kteří učili # starší studenty, takže možná i takovým způsobem přistupovali k těm malým děckám. V podstatě nezodpovědným a kolikrát nesamostatným a nespolehlivým.*“ Z výpovědí učitelů, kteří působí na víceletých gymnáziích, je zřejmé, že oni určitou zralost po svých studentech vyžadují: „*Já si myslím, že když to dítě přijde na osmileté gymnázium, tak částečně je to pro něj velká změna, hlavně v tom režimu, v přípravě domácí a vyžaduje to už prostě určitou zralost,*“ (učitelka Alena VG, 43, 20). Většina dotazovaných učitelů se domnívá, že není dobré, když na osmiletá gymnázia přicházejí děti, které nejsou na tento způsob výuky ještě dostatečně vyzrálé, a v tom případě jim radí, aby zkusily přejít do výběrových škol po šestém ročníku základní školy, neboť v tomto období se už děti více profilují než po absolvování prvního stupně. O této předčasnosti volby vzdělávací dráhy v jedenácti letech v souvislosti s přechodem na víceletá gymnázia už diskutovali pedagogičtí odborníci mezi světovými válkami (viz s. 17). Je zřejmé, že proces zrání je u každého dítěte různý a stejně tak i mentální vývoj neprobíhá u každého žáka stejně (GREGER 2004b, s. 4). V tom případě se někteří vyučující domnívají, že ne pro všechny žáky jsou osmiletá gymnázia vhodnou volbou, a radí jim zůstat na základní škole a hlásit se na víceletá gymnázia později: „*A potom je otázka totiž, jak je konkrétně to dítě zralé třeba v těch deseti jedenácti letech, protože některé děti dozrávají i o maličko později, a už jsem zažila třeba dítě, které během toho roku najednou dohnalo, já nevím řekněme ty své vrstevníky, a kdyby šlo po té páté třídě, nebo tenkrát to bylo po té čtvrté třídě, do primy, tak by se skutečně první půl rok velmi trápilo,*“ podotýká učitelka Alena (VG, 43, 20).

Stejného názoru je také učitelka Eva (ZŠ, 28, 8), která by obecně s přechodem žáků na víceletá gymnázia počkala až po absolvování sedmého ročníku základních škol. Z vlastní zkušenosti podotýká, že takto malé děti, které přecházejí na osmiletá gymnázia, nejsou schopny tento systém středních škol zvládnout: „*Dítě v páté třídě prostě není schopné zvládnout systém gymnázia a střední školy, prostě není, jakoby jestli je jeden z té třídy nebo maximálně dva, které jsou schopni jakoby utáhnout ten systém, tak to je fakt hodně.*“ Učitelka Zuzana (ZŠ, 47, 20) vidí výhodu šestiletých gymnázií v tom, že žáci mají možnost seznámit se s podobným přístupem výuky, jaký je na středních školách, v průběhu dvou let na druhém stupni základních škol: „*Z mého pohledu si myslím, že šestileté gymply už jsou na tom trošku jinak, protože přeci jenom ta šestka sedmička, když to dítě absolvuje na té základní škole a trošičku si přičuchne k předmětům, které tam jsou, jako fyzika, chemie, přírodověda, zeměpis, dějepis, protože to už máte opravdu roztestované, ne jako na tom prvním stupni, že*

*do vlastivědy a do přírodovědy se schovají všechny tyto vědy, tak už se trošku nějakým způsobem dokáže s tím jaksi poprat, ale ty dětičky v té šesté třídě nebo v té primě, tam je ten skok docela markantní, a když na to dítě nemá, tak je tam nešťastné.“*

Nabízí se nám však otázka, zda jsou žáci schopni se v jedenácti letech sami rozhodnout, jestli se na výběrové školy budou hlásit po absolvování prvního stupně základní školy, anebo jestli počkají ještě dva roky a zkusí složit přijímací zkoušky na šestileté gymnázium. Jediná paní učitelka Radka (VG, 30, 4) se domnívá, že žák po absolvování pátého ročníku základní školy je schopen říci, jestli na víceletém gymnáziu bude chtít v budoucnu studovat: „*Myslím si, že jo, do jisté míry. Samozřejmě ono není schopné udělat konečné rozhodnutí, jako teď budu studovat a pak půjdu na vysokou školu a bude mě to hrozně bavit, to v žádném případě ne, ale to dítě je schopné si říci, jestli chce jít zkusit ty přijímací zkoušky na to osmileté gymnázium, samozřejmě jsou různé motivace, jestli se tam hlásí jeho kamarádi ze třídy, jestli proto, že by chtěl studovat dále a víc se vzdělávat v těch daných předmětech nebo v těch, které ho baví, ale na tom už nezáleží, to dítě je schopné po páté třídě říci, jestli chce studovat nebo jestli chce zkusit dělat přijímací zkoušky nebo nechce.*“ S paní učitelkou souhlasíme v tom, že jedenáctiletý žák je schopen se rozhodnout, zda bude dělat přijímací zkoušky na výběrovou školu. Je však otázkou, co vše stojí za samotným rozhodnutím žáka. Mohou to být vysněné ambice rodičů, touha studovat na výběrové škole, protože jeho kamarádi tam odcházejí také anebo motivace od starších sourozenců, kteří na víceletém gymnáziu studují. To vše uchazeče o studium na výběrových školách ovlivňuje, a tudíž nám přijde nemožné jednoznačně odpovědět na otázku, zdali žák může říci, jestli chce nebo nechce na víceletém gymnáziu studovat. V další kapitole budeme tedy podrobněji rozebírat, z jakých důvodů podle učitelů žáci přecházejí na výběrové školy.

## **6.2. Důvody, které vedou k rozdělování žáků do víceletých gymnázií**

Z jednotlivých výpovědí učitelů jsme zjistili, že jako nejčastější důvod pro rozdělování žáků do víceletých gymnázií uvádějí zájem a touhu rodičů, aby jejich děti na tomto typu školy studovaly. Tato otázka také souvisí se zralostí jedenáctiletého žáka, který se hlásí ke studiu do výběrové školy. Učitelé podotýkají, že žáci po páté třídě nevědí, jakou školu chtějí studovat, tudíž je zde nezbytná rada jejich rodičů, kteří pro své děti vybírají určité školy. Jako

vhodný příklad bychom uvedli výpověď učitelky Ivety (VG, 58, 36), která měla možnost při přijímacím řízení poslouchat, z jakých důvodů se jednotliví uchazeči hlásí ke studiu na osmileté gymnázium: „*My jsme u přijímacích zkoušek ještě do doby asi před třemi nebo čtyřmi lety vždycky měli ústní pohovor s těmi žáky, s těmi zájemci a tuto otázku jsme jim vždycky dávali, a protože já jsem bývala vždycky v těch komisích, které jako srovnatelně se snažily vždycky porovnat ten mluvený projev a vlastně tady tu část ústní, tak vím, že ty děti na tu otázku v naprosté většině odpovídaly, že chtějí studovat na naší škole proto, protože buď si to přejí rodiče, anebo na té škole někdo je z jejich příbuzných, známých. Výjimečně někdo z těch dětí odpověděl, že prostě on chce studovat na víceletém gymnáziu. Takže prostě pro mě to shrnutí je takové, že většinou to byl ten vliv spíše vnější než toho samotného žáka.*“ Stejného názoru je také Zuzana, která se domnívá, že jedenáctiletí žáci se ve svých zájmech až tolik nespecializují a v tomto období je to spíše úloha rodičů, kteří vybírají pro své děti vhodné školy: „*V této rovině těch osmiletých gymnázií opravdu rozhodují ti rodiče. Rodiče rozhodují za své děti, protože ty děti v těch dvanácti letech jako se samy zas až tak tolik neprofilují. Je to rozhodnutí rodičů a ambicióznost rodičů z devadesáti devíti procent. O tom jsem přesvědčená.*“

Nabízí se nám otázka, zda rodiče volí víceleté gymnázium z toho důvodu, protože se domnívají, že na této škole jejich děti opravdu dosáhnou vyššího vzdělání, anebo je to pro ně určitá prestižní záležitost. Veronika (VG, 28, 4) se domnívá, že víceletá gymnázia jsou v České republice veřejností vnímána jako školy, na kterých žáci dosáhnou opravdu kvalitnějšího vzdělání: „*Rodiče chtějí pro své dítě to nejlepší vzdělání a to si myslím, že fakt v podvědomí tady je, že prostě ta osmiletá gymnázia nabídnou tomu žákovi nejlepší vzdělání.*“ Stejného názoru je Klára (VG, 33, 4), která se domnívá, že rodiče chtějí, aby jejich děti studovaly na víceletém gymnáziu proto, že jsou v nejlepším věku pro studium a nabývání nových vědomostí a zkušeností: „*Chtějí, aby to dítě se už připravilo na studium na střední škole, už v momentu, kdy je schopné tu školu začít navštěvovat se stejně starými vrstevníky, a už se začínají profilovat vlastně v těch jedenácti dvanácti letech, protože ty děti na to mají. Mají ne prázdné hlavy @, ale dalo by se říci, že jsou své houby @, které prostě nasajou všechno, co se jim do té hlavy dá, tak ať nasávají to, co budou pro život potřebovat.*“



Jiného názoru jsou však někteří učitelé, kteří si myslí, že víceletá gymnázia jsou pro rodiče tzv. prestižní záležitostí a lépe se jim říká, že jejich děti studují na výběrové škole než na druhém stupni základní školy. Příkladem můžeme uvést učitelku Zuzanu (ZŠ, 47, 20), která na otázku, zdali si myslí, že žáci odcházejí na víceletá gymnázia z toho důvodu, že jejich rodiče tento přechod vyžadují, odpověděla: „*Stoprocentně, protože lépe se říká, že mé dítě chodí na soukromé gymnázium, než mé dítě chodí na základní školu, nebo lépe se říká, že mé dítě je na osmiletém gymnáziu. Určitě je to prestiž těch rodičů, stoprocentně.*“ Dále učitelé naráží na skutečnost, že do víceletých gymnázií opravdu přecházejí žáci, kteří mají rodiče vysokoškoláky, a ti si přejí, aby jejich děti na výběrových školách studovaly. Tento fakt nás nepřekvapí, neboť podle výzkumů, o nichž se zmiňujeme již v teoretické části (viz s. 25), se zjistilo, že na víceletých gymnáziích studuje 70 % žáků, kteří pocházejí z rodin s vyšším sociálně-ekonomickým a kulturním statusem. K tomuto tématu se vyjádřila Jana (ZŠ, 34, 17), která přijaté žáky ke studiu do víceletých gymnázií ze své třídy rozdělila do určitých skupin podle toho, z jakého důvodu se hlásili na výběrové školy. O jedné skupině žáků se vyjádřila tak, že zde cítila velký tlak rodičů na jejich děti, aby byly přijaty do víceletého gymnázia, protože oni výběrovou školu vystudovali také: „*Druhá skupina dětí jsou děti, které rodiče svými nátlaky, což bych tedy já nerada někdy byla, ale nicméně je tlačí k tomu, aby šly na gymnázium, jo. Oni sami vystudovali a prostě chtějí, aby jejich dítě taky, čili ta prestižní záležitost, ale ze strany těch rodičů.*“ Stejného názoru je také Eva (ZŠ, 28, 8), která z vlastní zkušenosti podotýká: „*Je pravdou, že všichni ti, kteří se hlásili, jsou opravdu děti vysokoškoláků, což vím nebo jakoby bych až řekla z prestižních rodin, ale to asi jde ruku v ruce svým způsobem. Opravdu se hlásí ty děti těch vysokoškoláků, jako přiznám se, že mě to teda nikdy nenapadlo, a asi se to dá jakoby očekávat, že tam budou spíše děti vysokoškoláků, ale přiznám se, že mě to docela zaskočilo, ale nevím, no. K tomu asi nemám odpověď, mně to tak nějak přijde normální, že ty ambice tam budou jakoby daleko větší u těchto rodičů.*“

Tento fakt, že na výběrových školách studují převážně žáci, kteří jsou z podnětnějších rodin a jejichž rodiče si přejí, aby víceleté gymnázium vystudovali z toho důvodu, že mají větší možnost se dostat na vysoké školy, není vnímán českými učiteli jako nespravedlivý. Většina námi dotazovaných učitelů se domnívá, že je to tak v pořádku, a jsou rádi, že rodiče mají zájem o to, jaké školy budou jejich děti v budoucnu studovat. Dále je nepřekvapuje, že na výběrových školách studují převážně děti vysokoškoláků, protože se domnívají, že zde hraje určitou roli dědičnost a vliv rodinného prostředí, ve kterém je dítě vychovááno: „*Je to trošku dáno geneticky, pokud jsou oba rodiče vysokoškoláci a mají dítě, tak zdědí geny po*

*nich, tím pádem má větší předpoklady k tomu, aby studovalo dejme tomu vysokou školu nebo aby se dál vzdělávalo. Za druhé, samozřejmě že určité návyky chování těch rodičů přijímají ty děti. Takže když vidí, že rodiče jsou vysokoškoláci, že pracují, že se v mnoha případech i dále vzdělávají, tak se snaží jít úplně přirozeně, aniž by k tomu byly nějakým způsobem tlačeni těmi rodiči, tak se úplně přirozeně snaží jít v jejich šlépějích,“* podotýká učitelka Radka (VG, 30, 4). Stejného názoru je také Klára (VG, 33, 4), která si uvědomuje, že k nim na víceleté gymnázium jsou přijímáni převážně žáci z podnětnějšího rodinného prostředí, a domnívá se, že je to tak v pořádku: *„Já si myslím, že to tak je. Myslím si, že ty děti jsou vlastně těmi rodiči vychovávány, žijí v té rodině, kde se čtou knížky, mají to podnětné prostředí doma a ti rodiče mají na ně nároky stejné, třeba které měli i na sobě. Nebo si myslí, že by ty jejich děti měly žít na té úrovni, co žijí ti jejich rodiče, a to je v pořádku, si myslím. Je to tak a je to v pořádku.“*

Dále se někteří učitelé domnívají, že rodiče si přejí, aby jejich děti studovaly na osmiletém gymnáziu z toho důvodu, že nemusí po devátém ročníku řešit, jakou střední školu bude jejich dítě studovat. Myslí si, že ještě v tomto období, kdy žák dokončí první stupeň, mají jeho rodiče nad ním tzv. moc a dokáží své děti přesvědčit, aby se na výběrovou školu hlásily: *„Ještě právě jsem hodně slyšel, že teď je ještě na tom prvním stupni nebo na konci je to dítě ve věku, kdy ti rodiče jsou schopni ho # jakoby k tomu učení hodně jakoby hodně dokopat, ještě je ve věku, kdy ten rodič má nad ním jakoby velkou na něj velké páky jakoby #, takovou větší řekněme moc a potom za ty čtyři roky nebo pět let v té devítce, tam už prostě je to horší. Takže teď, když se ty děti učejí na tom prvním stupni a dostanou se tam, tak rodiče mají jakoby zajištěno, že budou mít dalších osm let do maturity vlastně školu, to jsem taky slyšel. Přímou od rodičů,“* podotýká učitel Petr (ZŠ, 38, 14). Stejného názoru je také Jana (ZŠ, 34, 17), která se domnívá, že pro některé rodiče přechod jejich dětí do výběrových škol může být pouze prestižní záležitostí anebo úlevou, že už nemusí řešit otázku, do jaké školy své dítě přihlásí po ukončení devítileté základní školy: *„Pro někoho je to prestižní záležitost, pro někoho je to o jednu starost méně, že když už dítě půjde na gymnázium v páté třídě, tak pak už nemusí @ v jeho patnácti letech řešit, kam dál s ním. Pro někoho je to taková ta představa, že dneska vystudovat gymnázium je jediná možnost, jak se velice snadno dostat na vysokou školu.“*

Dále paní učitelka Alena (VG, 43, 20) se domnívá, že pro některé rodiče to může být opravdu jen otázka prestiže, přesto vidí velkou výhodu víceletých gymnázií i v tom, že se vybraní žáci dostanou do prostředí, ve němž jsou ovlivňováni svými spolužáky, kteří mají

vyšší vzdělanostní aspirace než žáci na základních školách: „*Já se domnívám, že je to situace nebo že je to otázka toho, že se domnívají, že dříve jejich děti získají určité studijní návyky, že budou v prostředí dětí, které budou mít podobné zájmy.*“ Tuto výhodu víceletého gymnázia vnímá také Iveta (VG, 58, 36), která z vlastní zkušenosti může potvrdit, že někteří žáci se zpočátku studia nezdají být ideálními studenty výběrové školy, ale díky pozitivnímu vlivu svých spolužáků jsou motivováni k další práci: „*Ti, kteří se zdají být třeba na začátku méně nadaní, tak prostě já vidím za těch šestnáct let, že vlastně s těmi spolužáky procházejí, a myslím si, že třeba jako procházejí lépe a snadněji až k maturitě a odmaturoují dobře, než třeba kdyby byli na škole, kde obecně ta úroveň je nižší nebo kde jejich spolužáci třeba by byli jako s nimi srovnatelní. Já si myslím, že je tam právě ten vliv, že když se dostanou do té školy a jsou tam se spolužáky, kteří je vlastně svým způsobem táhnou, tak jim to jenom prospívá.*“ O vlivu vzdělanostní aspirace hovoříme již v teoretické části diplomové práce (viz s. 24). Z vlastního výzkumu je tedy zřejmé, že učitelé vnímají pozitivní vliv nadaných spolužáků na slabší vrstevníky.

Další důvod, který uvádějí učitelé pro rozdělování žáků do víceletých gymnázií, je historický vývoj českého školství. Chápu víceletá gymnázia jako návrat k tradici výběrových škol po roce 1989: „*Tak za prvé, když bych to vzala z nějakého historického vývoje. Víceletá gymnázia tady bývala a pak vlastně do roku osmdesát devět žádná víceletá gymnázia neexistovala a teprve vlastně zase po revoluci ministerstvo školství dalo prostor k tomu, že jsme se vrátili k tradicím,*“ (učitelka Zuzana ZŠ, 47, 20). Většina učitelů se domnívá, že k této změně muselo dojít, a jsou rádi, že se opět obnovila víceletá gymnázia: „*Tak byla to tradice i ještě za první republiky, takže si myslím, že je docela dobře, že plynule přechází po roce 1989 k tomu, že víceletá gymnázia jsou,*“ podotýká učitelka Iveta (VG, 58, 36). Přesto se však učitelka Zuzana (ZŠ, 47, 20) domnívá, že školství v dnešní době nemá žádnou návaznost: „*Systém našeho školství tady byl perfektně nastaven, ať už to bylo od systému / předškoláci, takže mateřinka, která nám připravovala kdysi dávno opravdu děti do školy tak, že fakt uměly základy. První stupeň, tam jsme do nich nalili to největší a nejdůležitější gró, a ten druhý stupeň rozvíjel a pak už se mohl nějakým způsobem profilovat. Takže základní škola z mého pohledu, která tady fungovala, teď to bude znít jako docela, takže...bych preferovala totalitní školství, to teda v žádném případě, to jako nechci preferovat a nechtěla bych se k tomu vrátit, protože mělo spousty negativ, ale systém byl nastaven dobře, jo. Mělo to posloupnost, mělo to návaznost.*“

Dále někteří učitelé vnímají problém v tom, že opravdu nadaní žáci by po pátém ročníku základní školy na víceletá gymnázia přejít měli, a to převážně z toho důvodu, že některé základní školy jim nedokáží poskytnout tolik individuální péče, kterou by si oni zasloužili. K této problematice se například vyjádřila učitelka Eva (ZŠ, 28, 8): *„No, a pak je taky pravdou, já jsem třeba zastáncem toho, aby se děti integrovaly, ale často se stává, třeba zrovna na naší škole hodně bývá, že tam jsou ty děti opravdu těžce integrovaný, buď s poruchou chování, nebo i různě postižený od downovyho syndromu přes nějakou slepotu a tak, a máme ještě plně narvané třídy, takže kolem osmadvaceti až třiceti dětí ve třídě na tom prvním stupni, tam míň než osmadvacet dětí není, tak ta učitelka opravdu třeba nemá prostor tak velký pro ty děti nadané, většinou se věnují těm, co to jakoby, ted' nechci říct víc potřebují, oni to vlastně ti nadaní potřebují taky, myslím si, že tento pohled může být pro děti rozhodující i pro ty rodiče, že tam je jakoby určitý procento zanedbání.“* Dále se také paní učitelka Jana (ZŠ, 34, 17) domnívá, že na jejich základní škole by opravdu nadaným žákům nemohli nabídnout tak kvalitní výuku jako na víceletém gymnáziu: *„Rodiče mají pocit, že jim gymnázium nabídne více než základní škola, což samozřejmě ale je fakt, protože jestliže to dítě je nějakým způsobem nadané, tak se tam rozvíjí daleko více, než by se rozvíjelo tady. To jako bez diskuse.“* Přesto si však myslíme, že záleží na každé základní škole, jestli svým nadaným žákům dokáže nabídnout kvalitní výuku i na druhém stupni. Z některých výpovědí učitelů je zřejmé, že pracují na velmi dobrých základních školách a myslí si, že víceletá gymnázia jim jejich nadané žáky pouze berou. Domnívají se, že víceletá gymnázia nejsou pro vybrané žáky vždy výhodou, neboť v některých předmětech mohou vědomostně strádat: *„Pokud ovšem je dítě na dobré základní škole, a zase v Praze je těch základních škol dobrých poměrně dost, tak tím i trošičku vlastně jde, třeba speciálně s jazykama minimálně o jeden až o dva stupně níž s tou kvalitou, protože na těch jazykovkách jako na těch základkách učí fakt kvalifikované učitelky. Na těch gymplech, co si budem povídat, ten kdo vystuduje jazyk na bázi druhý třetí stupeň, z velké části se tím neživí jako pedagog, ale jako překladatel nebo nějaký soukromý učitel. Takže ta kvalita tam není až taková,“* (učitelka Zuzana ZŠ, 47, 20).

Někteří učitelé se také domnívají, že je to určitá rozmanitost, kterou české školství nabízí. Vnímají přechod nadaných žáků do výběrových škol jako jednu možnou alternativu pro dosažení lepšího studia: ... *„No, je to určitá rozmanitost, kterou ta škola těm studentům nabízí. To znamená, že si mohou zvolit, že tady nemají jedinou linii, kterou musí splnit, což znamená první stupeň, druhý stupeň a pak se rozhodnu. Je to výzva pro určitý typ studentů, kteří chtějí studovat,“* podotýká učitelka Radka (VG, 30, 4). Dále učitel Lukáš (ZŠ, 28, 10) se

domnívá, že někteří rodiče v tom také mohou vidět první šanci, která jim nabízí, aby jejich děti přešly na střední školy: „*Důvod je možná i ten, že jsou to vlastně dvě šance. Jednu šanci využijí v páté třídě, a když se nepovede, tak se třeba podaří v deváté, takže jako nechtějí přijít o tu jednu šanci, že jo, když člověk má dvě šance nebo má možnost zvolit # z dvou šancí, tak zvolí vždycky ty dvě a nečeká, až prostě do té deváté třídy.*“

Analýzami jednotlivých rozhovorů jsme zjistili, že většina učitelů se domnívá, že mimořádně nadaní žáci by na víceletá gymnázia ze základních škol odejít měli. Tudiž se nám nabízí otázka, zda přijímací řízení, podle kterých jsou žáci vybíráni ke studiu na víceletých gymnáziích, dokáží opravdu vybrat pouze tyto nadané žáky, pro které jsou víceletá gymnázia určena. V následující kapitole budeme tedy podrobněji rozebírat jednotlivé názory učitelů na přijímací řízení do výběrových škol.

### 6.3. Přijímací řízení do výběrových škol

Z jednotlivých rozhovorů je zřejmé, že většina učitelů se domnívá, že víceletá gymnázia jsou pro mimořádně nadané žáky, kteří mají studijní předpoklady a do budoucna počítají se studiem na vysoké škole. Paní učitelka Eva (ZŠ, 28, 8) se domnívá, že do výběrových škol by měly nastoupit „*děti, které jsou opravdu individuality a jsou opravdu mimořádně nadané*“. Dále Radka (VG, 30, 4) vidí opodstatněná místa na výběrových školách pro žáky, kteří „*dobře prospívají, které studium baví, kteří jsou schopni složit přijímací zkoušky, mají nějaký všeobecný přehled a chtějí dál studovat*“. Veronika (VG, 28, 4) se zase domnívá, že víceleté gymnázium je určeno „*pro ty nejlepší žáky a pro ty žáky, co se učí s lehkostí a baví je to*“. Stejného názoru je také Alena (VG, 43, 20), která si myslí, že „*osmileté gymnázium je opravdu skutečně ideální pro děti, které jsou nadané a u kterých je třeba rozvíjet jejich talent v určitém směru*“. Dále uvádíme paní učitelku Janu (ZŠ, 34, 17), která se domnívá, že „*gymnázium je hlavně pro ty, co chtějí dál v budoucnu studovat vysokou školu, jsou to vyložené typy, který jsou určeny ke studiu na celý život*“.

Můžeme tedy říci, že na víceletých gymnáziích by podle učitelů měli studovat jen mimořádně nadaní žáci, přesto tomu tak není. Z výzkumu PISA, o kterém jsme již mluvili v teoretické části (viz s. 25), se zjistilo, že do výběrových škol odcházejí také děti, které jsou v celostátním srovnání podprůměrné. Jednotlivé zkušenosti učitelů svědčí o tom, že tento fakt

je stále aktuální. Například učitel Lukáš (ZŠ, 28, 10) se k této problematice vyjádřil takto: „*Někteří žáci, to jsem byl úplně překvapený, že se na to gymnázium dostali. Trošku @ jsem měl @ # pocit, jestli to náhodou není, jestli někdo není známý někoho, protože se tam dostali žáci, kteří nepracují samostatně, mají pomalejší myšlení, jo. Nejsou v podstatě takovými tahouny. Spíš tam v té třídě vůbec nebyli aktivní v nějakým slova smyslu, spíš se obávali svých výsledků, odpovědí, nezdarů a podobně.*“ Stejného názoru je také Alena (VG, 43, 20), která se domnívá, že žáci, kteří jsou v současnosti přijímáni ke studiu na víceletých gymnáziích, už nejsou tak výběrovými studenty, jak tomu bylo dříve: „*Dneska když si vezmete, tak do těch prim osmiletých jde daleko víc dětí a vždycky ten výběr nemusí nebo to dítě nemusí mít ty nejlepší známky nebo nemusí mít ty nejlepší výkony. To znamená, že se dostane a ten kolektiv zdaleka není takový v uvozovkách výběrový, jako býval.*“

Většina učitelů se domnívá, že efektivita přijímacího řízení záleží na tom, podle jakých kritérií jsou žáci ke studiu na výběrových školách vybíráni. Analýzami jednotlivých rozhovorů jsme zjistili, že učitelům se převážně nelíbí, když jsou žáci přijímáni do výběrových škol na základě průměru vysvědčení, neboť se domnívají, že v současné době je tento způsob velmi nespravedlivý. K této problematice se výstižně vyjádřila paní učitelka Jana (ZŠ, 34, 17): „*Ony se ty děti přihlásí na to gymnázium, jdou ke zkouškám a teď je fakt, s kterým já nesouhlasím, a to je to, že já tady ty děti hodnotím v průběhu několika let, ty děti mají ode mě nějaké vysvědčení a gymnázium vypíše výběrové řízení a automaticky veme děti, které mají výborný prospěch bez přijímacích zkoušek. A já si myslím, že získat samé jedničky na Praze pět během čtyř let nebo pěti let nebo získat samé jedničky na Praze jedna, jo, ty různé typy škol, je prostě # rozdíl. To znamená, já dám samé jedničky, ale nemusí to být samé jedničky, které dá kolegyně na jiné škole, a jestliže gymnázium vypíše výběrové řízení a automaticky veme děti s výborným prospěchem bez přijímaček, tak si myslím, že to není správně.*“

Jana (ZŠ, 34, 17) se domnívá se, že k tomu dochází převážně z toho důvodu, že gymnázia potřebují žáky, aby naplnila nově vzniklé třídy: „*Je to boj o děti, tak oni je vemou a přijímací zkoušky už dělají jenom děti, které měly třeba jednu dvě dvojky, a já si myslím, že by ty přijímačky měly dělat všichni. Ale protože i gymnázium stojí o ty děti a potřebuje naplnit ty svoje ročníky, tak de facto nám z těch základních škol odebírání! i ty děti, který podle mě nemají na to, aby studovaly na gymnáziu.*“ S tím, že gymnázia musí naplnit své nově vzniklé ročníky, aby dostávala co nejvyšší příspěvek od státu, souhlasí také Lukáš (ZŠ, 28, 10): „*Čím*

*více dětí se jim dostane už v tom mladším věku, což je v podstatě jakoby jakási prestiž a ty děti tam chtějí jít, tak tím mají zajištěno, že mají na osm let příspěvek od toho státu na to dítě. To znamená # pokud' můžou a mají možnost otevřít tři třídy pro třicet dětí, no tak je otevřou a myslím si, že potom už ani nedělají nějak jako velké rozdělení těch žáků. Takže si myslím, že se stejně mezi nějaký ten top dostane i pár žáků, kteří jako tam vlastně nemají vůbec co dělat.“* Paní učitelka Klára (VG, 33, 4), která má vlastní zkušenost z víceletého gymnázia, nás přesvědčila o tom, že opravdu výběrové školy přijímají žáky, kteří by na těchto školách studovat neměli, ale ony je potřebují, neboť musí naplnit ročníky: „*Loni takový výběr nebyl, to jsme brali všechny děti, co se k nám hlásily, takže je to vidět, že ta třída je daleko horší, že se s ní hůř pracuje, protože ty děti prostě nepracují s chutí. Jsou to děti, co jejich rodiče si mysleli, že by měly jít na střední školu, a jsou na střední škole, ale ty předpoklady tam nejsou a z nich samotných to nejde.*“

K této problematice se také vyjádřila učitelka Zuzana (ZŠ, 47, 20), která na otázku, zdali ji překvapuje, že na víceletých gymnáziích studují také podprůměrní žáci, odpověděla takto: „*Ne, to mě vůbec nepřekvapí. Ne, protože tomu i věřím a speciálně zase v Praze # ty nůžky na těch víceletých soukromých gymplech nebo i na víceletých gymplech jsou takto otevřené. Jo, je to nesrovnatelné. Přijde tam jedničkář z této školy, jedničkář z tamté školy a v současné době jaksi nejsou sjednocená kritéria hodnocení. To je dané novým školským zákonem, protože každá škola má svůj rámcový vzdělávací plán a každá škola jako to, co my považujeme za jedničkáře, tak považují za naprosto nadaného superlativního žáčka.*“

Přesto jsme však z jednotlivých výpovědí učitelů zjistili, že nejčastěji jsou žáci přijímáni ke studiu do výběrových škol podle písemných testů z matematiky, českého jazyka a všeobecného přehledu nebo psychotestu. Tento způsob přijímacího řízení se zdá být na první pohled efektivní, protože dokáže vybrat ke studiu do výběrových škol pouze žáky, kteří by tam podle učitelů měli studovat. Přesto však některé vyučující nepřekvapí, že i podprůměrní žáci se dokážou přes písemný test dostat na výběrové školy: „*Přijde mi, že třeba někdy spíše rodič chce samozřejmě z hlediska nějaké prestiže dítě dostat na víceleté gymnázium. Takže mu třeba zaplatí roční přípravný kurz a to si myslím, že to jde do těch dětí takzvaně nalít @ to učivo, z čeho pak budou dělat ty přijímačky, takže mě to na jednu stranu ani moc nepřekvapuje. Je to i tím, jakou formou se ti žáci přijímají. Je to všechno písemný. Je to matika, čeština a někdy i všeobecný test. Mně přijde, že to všechno se dá naučit, takže mě to ani tolik nepřekvapuje,*“ tvrdí paní učitelka Veronika (VG, 28, 4).

Stejného názoru je také Iveta (VG, 58, 36), která se domnívá, že rodiče dokážou své děti na přijímací zkoušky připravit: „*Spíš bych řekla, že je udělají, protože u nás také jsou děti, které třeba jako nemají a neměly průměr jedna celá anebo samé jedničky na základní škole, ale je fakt, že většinou ten důvod je ten, že před těmi přijímacími zkouškami je vždycky někdo jako cíleně připravuje, buď rodiče, nebo si vezmou nějakého učitele, nebo ty děti chodí do těch přípravných kurzů, které dost často i víceletá gymnázia dělají.*“ Paní učitelka Iveta (VG, 58, 36) ještě dodává, že někteří žáci, kteří jsou přijati na výběrové školy, nemají vyhráno. V průběhu celého studia musí pilně studovat a připravovat se na hodiny, neboť nejsou tak studijně nadaní jako jejich spolužáci: „*Vždyt' i u nás máme studenty, kteří v některých předmětech stejně mají to takzvané doučování, takže kromě toho, že chodí do školy, teda v těch jednotlivých předmětech se učí ve škole, že i co vím třeba s nimi pracují rodiče doma, využívají konzultaci, které máme my vyučující, a ještě kromě toho mají učitele, který je některé předměty učí, a pak jsou tam zase přesně studenti na jako opačném pólu, řekla bych, kteří vypadají, že vůbec nestudují, vůbec nic nedělají a tak jako procházejí gymnázium velice volně a mají třeba samé jedničky nebo vyznamenání.*“ Domníváme se tedy, že tito žáci, které doma rodiče vyučují a platí jim různé přípravy, aby gymnázium vystudovali, musí mít velkou podporu rodinného zázemí a finančního zajištění. Stejného názoru je také Jana (ZŠ, 34, 17), která z vlastní zkušenosti podotýká, že na víceletá gymnázia se hlásí děti, které jsou rodinou zajištěné: „*Tak určitě jsou to děti, které jsou nějakým způsobem zajištěné finančně a sociálně, protože v současné době začít studovat na gymnázium je # určitá jakoby pro někoho záruka nějakého kvalitního vzdělání, ale potřeby toho gymnázia se stále zvyšují, to znamená musí mít vybavení počítačové, finančně nezajištěná rodina nemá šanci. Sociálně slabý jedinec to prostě finančně nezvládne.*“

Dále se někteří učitelé domnívají, že přijímací řízení jsou ovlivněna různými faktory, kvůli kterým se i chytrí žáci ke studiu na výběrových školách nemusí dostat. Například učitel Petr (ZŠ, 38, 14) podotýká, že písemné testy, podle nichž jsou v současnosti převážně žáci přijímáni ke studiu na víceletých gymnáziích, nemusí i chytrý a studijně nadaný žák zvládnout: „*Není to stoprocentní, to určitě ne, protože vím, že někdo to nedokáže prodat v tom prostředí cizí třídy jiných lidí a stres, prostě to dítě není dozrálý na to, aby dokázalo ty vědomosti prodat, a přitom je má. Takže si rozhodně myslím, že to není stoprocentní.*“ Stejného názoru je také učitelka Radka (VG, 30, 4), která tvrdí, že podle přijímacích testů nelze vybrat všechny nadané žáky do víceletých gymnázií. Domnívá se, že přijímací řízení do výběrových škol je v České republice špatně nastaveno, ale v současnosti není lepší řešení,



jak žáky přijímat do víceletých gymnázií: „*S tím já souhlasím, nedá se to říct opět stoprocentně, ale dejme tomu třiceti procentům dětí se přijímací test nepovede. Jsou nervózní, bojí se, špatně se vyspaly, necítí se dobře, test neudělají a zůstanou na základní škole, přitom znalosti nebo inteligenci na to mají. Samozřejmě, ale tak to bohužel nebo bohudík je nastaveno v celém našem školském systému, ať děláte přijímací zkoušky na univerzitu, ať děláte zkoušky kamkoliv, všechno je to jednorázové, není čas, nejsou ani @finance na to, aby studenti byli delší dobu pozorováni ani aby dostali možnost opakování přijímacího řízení, a nemáme kapacity na to, abychom přijímali všechny studenty, kteří studovat chtějí a během prvního druhého roka studia je ze školy vyloučili, protože na to studium prostě nemají.*“ Dále se učitelka Klára (VG, 33, 4) domnívá, že přijímací testy nejsou tím nejlepším způsobem, jak poznat, zda je žák schopen na výběrové škole studovat, ale přesto si myslí, že některé žákovy schopnosti a dovednosti lze z přijímacího testu vyčíst: „*Já si myslím, že vždycky přijímací testy jsou # není to nejlepší, co člověka zrentgenuje a zjistí, jak na tom samozřejmě je, ale nevím, co lepšího by bylo vymyšleno na to, aby se objektivně zjistila úroveň znalostí těch dětí ... Ale myslím si, že i ten stres a to vyrovnání se s tou stresovou situací patří k tomu, že ten člověk prokáže, jestli je prostě schopen se třeba učit i pod nátlakem, jestli je taky jako připravený na tu náročnější práci.*“

Někteří učitelé se také domnívají, že z přijímacích testů je možné vypožorovat, zda žák bude bez problémů snášet studijní prostředí na výběrové škole. Paní učitelka Eva (ZŠ, 28, 8) podotýká, že každé gymnázium si připravuje testy podle toho, o jaké žáky stojí: „*No, to jako záleží, každé gymnázium by si mělo nastavit ta přijímací řízení podle toho, jaké má zaměření a co od toho žáka chce, a jednoznačně předpokládám, že gymnázia chtějí od dětí ,sed', mlč, poslouchej, piš a napiš test na jedna', nic víc jakoby po dítěti nechce. To je z mého pohledu názor na gymnázium a myslím si, že to možná je i svým způsobem správné, že je ten test na většině gymnáziích, a # takže jim v podstatě opravdu nejde o nic jiného, než aby znali jakoby jejich vědomostní výkon a nic víc.*“ Z výpovědi je tedy zřejmé, že jednotlivá gymnázia z přijímacího řízení zjistí, zdali jsou děti zvyklé psát testy, soustředit se v daném momentu na práci a pracovat samostatně. Tento způsob přijímacího řízení se podle některých učitelů dále odráží v celém studiu na výběrové škole, neboť zde nezáleží na tom, jestli je dítě schopné kooperace, komunikace, tolerance, tvořivé činnosti. Vybraní žáci by se na víceletých gymnáziích měli převážně naučit, jak se vzdělávat, aby dostávali dobré známky. Například paní učitelka Alena (VG, 43, 20) podotýká, že někdy mají vybraní žáci problém si zvyknout na přístup vyučujících: „*Když to dítě přijde na osmileté gymnázium, tak částečně je to pro*

*něj velká změna hlavně v tom režimu, v přípravě domácí a vyžaduje to už prostě určitou zralost. To znamená, že tady možná si dřív musí zvyknout na to, že dostane i horší známku a tak dále. “*

Dále se domníváme, že gymnázia nabízí volná místa žákům, kteří se dokáží na přijímací testy připravit, ale nemusí být nadprůměrní nebo průměrní ve svých znalostech. Příprava na přijímací zkoušky tedy podle učitelů hraje velkou roli a pro děti, které se dokáží na přijímací zkoušky naučit, jsou dveře výběrových škol otevřené: *„Jestliže se i stane, že třeba rodiče se postarají o to, aby dítě cíleně připravili k přijímacím zkouškám, a to dítě se dostane do <výběrové> školy, no, tak i to je důkaz toho, že prostě je schopno studijně, takže pak i když třeba by mohlo podle výsledků, myslím podle známek, se zdát, že je slabší, tak jestliže se naučí k těm přijímacím zkouškám a udělá je a projde jimi, tak jako určitě má studijní schopnosti, a když je pak bude rozvíjet dál, tak může klidně a bez problémů dojít až k maturitě na víceletém gymnáziu a třeba i na vysokou školu.“* Někteří učitelé se tedy domnívají, že je v pořádku, když se žáci připravují na přijímací zkoušky do výběrových škol. Paní učitelka Radka (VG, 30, 4) však vidí v přípravě určité znevýhodnění pro žáky, které rodiče nemohou finančně nebo i vědomostně na přijímací zkoušky připravovat, a proto by si přála, aby byli na víceletá gymnázia přijímáni všichni žáci, kteří mají o studium na výběrové škole zájem. Přesto se však domnívá, že české školství nemá dostatek prostředků k tomu, aby tento způsob přijímání mohl zrealizovat: *„Samozřejmě úplně ideální by bylo, aby se na to ty děti nepřipravovaly, a poznalo se teda, kdo se dostane a kdo se nedostane, že ten, kdo se dostane, bude # asi na tom inteligenčně lépe než ten, kdo se nedostane ... Podle mého názoru by nemělo být žádné přijímací řízení a měl by být do třídy přijat každý žák, který chce studovat a který dejme tomu splňuje nějaký průměr, což by vycházelo asi z jeho vysvědčení v páté třídě, protože samozřejmě nejsem idealista a nevěřím, že se dostaneme jednou do takového stádia, že bychom mohli přijímat všechny děti, které si řeknou: ‚jo, teď chci studovat na osmiletém gymnáziu,‘ a mohla bych otevřít deset tříd pro žáky po dvaceti. Na to bohužel momentálně a ani v nejbližší budoucnosti to školství u nás nebude zařízené.“*

Můžeme tedy říci, že většina dotazovaných učitelů se domnívá, že podle přijímacích testů, které se píší během pár dní, se nedá posoudit, zda vybraní žáci budou schopni na víceletém gymnáziu studovat, a proto by si přáli, aby došlo k jejich inovaci. Vidí svůj význam v ústních pohovorech: *„Já si myslím, že třeba rozhovor by byl ideální. Protože už z toho rozhovoru člověk pozná i trochu více než z toho objektivního testování,“* podotýká učitelka

Klára (VG, 33, 4). Dále Petr (ZŠ, 38, 14) odpověděl na otázku, jak by podle něj mělo vypadat ideální přijímací řízení na víceletá gymnázia, takto: „*No, tak určitě bych tam zařadil nějaký ten pohovor nebo něco, kde by se projevila ta osobnost jakoby toho žáka.*“ Učitelka Jana (ZŠ, 34, 17) se také domnívá, že by při přijímacím řízení měl být pohovor: „*Ty pohovory si myslím, že by nemusely být špatné... Tak by taky věděli možná předem, koho přijímají. Jakou veš si berou do kožíšku.*“

Dělali jsme však také rozhovory s učiteli, kteří mají zkušenost s přijímacím pohovorem do víceletých gymnázií. Například paní učitelce Aleně (VG, 43, 20) se tento způsob velice líbil: „*Mně se to líbilo totiž u nás tenkrát to kolo těch pohovorů, tak si myslím, že u toho pohovoru jste odhadli, co to dítě vlastně umí, jaké má nadání, jak reaguje. Takže to se mi zase docela líbilo.*“ Přesto však na její škole řešili problém, že některým rodičům se tento způsob přijímání do výběrových škol nezamlouval, neboť se domnívali, že hodnocení ústního pohovoru je velice subjektivní záležitostí: „*U nás třeba někdo napadal i ty ústní pohovory, že se jim zdálo, že # dítě přeci jistě nějak odpovídalo, a že naše hodnocení bylo subjektivní.*“

Snažili jsme se tedy s učiteli najít jiný způsob, podle kterého by mohli být žáci po absolvování pátého ročníku základní školy přijímáni ke studiu do víceletých gymnázií. Na základě teoretické části (viz kap. 4.1.), ve které rozebíráme školský vzdělávací systém v Německu, jsme se učitelů zeptali, co si myslí o tom, že v této zemi jsou žáci přijímáni ke studiu do víceletých gymnázií na základě doporučení ze základní školy (*Grundschule*), kdy učitel píše na svého žáka posudek během čtyř let a po konzultaci s rodiči rozhodne, zda je dítě schopné na výběrové škole studovat. Některým učitelům se tento návrh líbil, neboť se domnívali, že učitel, který pracuje s dětmi v průběhu pěti let, dokáže určit, jestli je jeho žák schopen na výběrové škole studovat. Například Petr (ZŠ, 38, 14) se domnívá, že vyučující by měl mít možnost se k této záležitosti vyjádřit, protože často se stává, že rodiče žáků nejsou soudní a tlačí své dítě ke studiu na víceleté gymnázium, i když k tomu nemá předpoklady: „*Určitě je důležitý ten pohled učitele, protože často ... jakoby někteří ti rodiče jsou soudní, že ví, jaké to jejich dítě je a třeba jakoby není na to připravené, takže ho ani nedají k těm přijímačkám, ale někde to tak úplně není, ta žádost a ty ambice trošku zaslepují a pak to berou opravdu jako neúspěch, když se tam jejich dítě nedostane, jako že je opravdu degradováno, prostě není na osmiletém gymnáziu, což mi přijde ... jako že to je takový neúspěch jakoby rodinný až.*“ Kláře (VG, 33, 4) se tento způsob také líbí: „*Tady ten způsob*

*se mi zdá v pořádku, protože ten učitel z té základní školy to dítě zná čtyři roky, což je dobře. Možná po hodnocení těch testů přijímacích vzít si toho učitele, ale jenomže tady ty děti chodí z několika x-škol, takže to by bylo velké přijímací řízení, ale možná že by to nebylo od věci a že by to bylo i proveditelné, a asi by nám to i lecos řeklo o těch dětech. Já bych se tomu nebránila.“*

Některým učitelům se však tento způsob zdá být v České republice těžko realizovatelný. Například Eva (ZŠ, 28, 8) se domnívá, že rodiče by u nás nedali v žádném případě na názor učitele: *„No, myslím si, že jako ideální model je to super, to by se mi asi také líbilo, ale tady je pořád ještě u nás v Čechách takový ten systém zkostnatělá stará úča, která se prostě zasedne na to moje dítě, a myslím si, že by se tam mohla zvednout vlna rodičů, která by dělala dusno kvůli tomu, že učitelka si zasedla na jejich dítě. Myslím si, že naše rodiče nemají takový respekt nebo důvěru k učitelkám, aby dokázali objektivně přijmout to, že když ta učitelka prostě řekne, že to dítě na to nemá. Myslím si, že tady v tom podvědomí máme my učitelky prostě nízkou úroveň.“*

Radka (VG, 30, 4) tento způsob přijímání žáků do výběrových škol nevylučuje, ale podotýká, že není správné se řídit pouze názorem jedné učitelky, neboť ona nemusí hodnotit své žáky objektivně: *„Samozřejmě, že na názor učitelů bych dala také, ale zase ti učitelé mezi námi jsou jenom lidé a selhat mohou taky, a pokud jim dítě bude nesympatické a bude je zlobit, protože bude hyperaktivní, ale při tom ty intelektuální kvality mít bude, tak zase nezávislý pozorovatel řekne, že nemůže dát na názor jedné učitelky. Což je také plně správné, protože to není v žádném případě objektivní, že jo.“*

K tomuto tématu se také vyjádřila Jana (ZŠ, 34, 17), která má zkušenost s tím, že na své žáky posudek psala. Strávila nad tím spoustu času, a když si rodiče pozvala na konzultace, aby si o tomto ústním hodnocení promluvili, tak ji přesvědčili, aby o jejich dětech psala jen chválu: *„No, já vám řeknu jednu věc, já jsem psala vloni o Vánocích hodnocení na děti, které se hlásí na gymnázia. Popsala jsem celou stránku, a když jsem si v lednu pozvala rodiče, abychom to spolu rozebrali, abychom se vlastně k tomu vyjádřili, proč já jsem napsala, co jsem napsala, a případně zdali oni souhlasí nebo nesouhlasí, tak jsem se mnohdy setkala i s tím případem, že mi to rodiče odmítli odsouhlasit, protože argumentovali tím: a paní učitelko vy si myslíte, že když teď sem napíšete to, já nevím, teď si třeba vymyslím, že je schopna pracovat v kolektivu, ale stále se staví do pozice vůdce, tak když jí to tam napíšete,*

*tak si myslíte, že se na to gymnázium dostane? A k čemu mě donutí, donutili mě k tomu, že jsem znovu sedla a to, co si já sama za sebe myslím, tak jsem musela přehodnotit a přepsat. Takže de facto jsem vlastně vytvořila hodnocení, které si přáli rodiče, a já jsem vlastně všechno musela upravit tak, aby se to jejich dítě na to gymnázium dostalo.“ Stejného názoru je také Lukáš (ZŠ, 28, 10), který by na svého žáka negativní hodnocení nenapsal. S tímto přijímáním do výběrových škol by souhlasil jedině v případě, kdyby byly ustálené věty pro dané hodnocení, které by učitelé museli dodržovat: „No dobře, ale napsal bych já na svého žáka nějaké nic moc doporučení? Jako vím, že vždycky se snažím tam vychytat úplně to nejlepší. Možná by to chtělo udělat nějaký jednotný dotazník a možná i nějaký mustr vysloveně s nějakými použitelnými slovními spojeními, které by tam opravdu musely být, a že by se vlastně ta číselná podoba, kterou by měl ten učitel přednastavenou, co se tam musí vyjádřit a jakými spojeními, tak aby se to promítlo potom do toho hodnocení slovního.“*

Z jednotlivých výpovědí není opravdu snadné určit, jakým způsobem by měli být žáci po ukončení pátého ročníku přijímáni ke studiu do výběrových škol, neboť každý učitel má na danou situaci jiný pohled. Přesto bychom rádi čtenářům nabídli nějaké názory vyučujících, jak by podle nich měli být žáci do výběrových škol přijímáni. Někteří učitelé jsou zastánci SCIO testů, neboť se domnívají, že tyto testy jsou navrhovány tak, aby se žáci se studijními předpoklady dostali na víceletá gymnázia: „No, speciálně třeba ty SCIO testy nebo ty KALIBRO testy nebo testy, které si ta škola nechá udělat pod nějakou agenturou, tak by měly být nastavené tak, aby odpovídaly, jestli to dítě má studijní předpoklady, či nikoliv. Pokud to ta škola neudělá, tak je sama proti sobě,“ podotýká učitelka Zuzana (ZŠ, 47, 20).

Radka (VG, 30, 4) se zase domnívá, že žáci by měli být v průběhu prvního stupně základních škol pozorováni nezávislým pracovníkem, který by v páté třídě o nich napsal posudek a podle tohoto hodnocení by se žáci dostávali ke studiu do výběrových škol: „Úplně nejideálnější by bylo, kdyby bylo dlouhodobé pozorování nějakým nezávislým pozorovatelem, nejlépe psychologem, který dokáže rozpoznat, jestli to dítě na to osmileté gymnázium má, nebo nemá, ale podle mě na této úrovni rozhovoru se pohybujeme v nějakých vysněných realitách a určitě ne v tom, co je momentálně možné.“ Stejného názoru je také Veronika (VG, 28, 4), která se shoduje s Radkou, že tento způsob by byl ideální, ale není možný: „Nejlepší by bylo nějaké monitorování toho dítěte celé jeho studijní období před tím, ale to je hodně těžký a to skoro není ani možné.“ Další neobvyklý názor má Lukáš (ZŠ, 28, 10), podle kterého by bylo úplně ideální, kdyby místo přijímacího řízení mohl vyjet s dětmi na

několikadenní výlet: „*Co je nejlepší, tak je prostě nějaký týdenní pobyt, to je asi nejlepší. Tak bych to udělal já, prostě bych vzal všech padesát děcek a teďka bych řekl: to to to беру, a nemusel bych mít vůbec žádný dotazník. Dal bych jim tam pár her, nějaké skupinovky #, do toho by se promítly předměty, ani by to ta děcka nepoznaly a hned bych věděl, koho si mám vzít.*“ Jednotlivé návrhy učitelů, které pojednávají o změnách v přijímacím řízení do výběrových škol, však nejsou jednoznačnými způsoby k použití, nýbrž pouze impulzy k uvažování, neboť písemné testy se zdají být neefektivní.

Dále nás zajímá, kdyby v České republice k rané selekci nedocházelo, zda by bylo možné nadané žáky podporovat a rozvíjet jejich talent i v rámci širšího kolektivu běžné třídy na druhém stupni základní školy. Následující kapitola tedy pojednává o tom, jak by podle učitelů měli být nadaní žáci vzdělávání na základních školách.

#### **6.4. Vzdělávání nadaných žáků v heterogenní skupině**

Z jednotlivých výpovědí jsme zjistili, že většina učitelů se přiklání k názoru, že pokud jsou vyučující na druhém stupni schopní, tak dokáží vzdělávat nadané žáky v širším kolektivu běžné třídy: „*Teoreticky by to šlo, učitelka si může připravit alternativní program pro nadaného žáka nebo pro žáka se SPU<sup>8</sup> a pak pro jakoby normálně třídu pro celou,*“ podotýká učitelka Eva (ZŠ, 28, 8). K tomuto tématu se také vyjádřil Lukáš (ZŠ, 28, 10), který si myslí, že by bylo možné vzdělávat nadané žáky v širším kolektivu běžné třídy, ale velice záleží na učitelích, jak jsou ochotni si pro tyto žáky připravovat individuální program: „*Já si myslím, že jo. Tady prostě jde jenom o to, že ten učitel si nechce přidělovat práci. Tak to vidím já. V podstatě to má o další přípravy navíc. To znamená, musí se jakoby té přípravě na tu hodinu věnovat daleko více, než když to dělá # běžně, když tam má v podstatě nějaký ten průměr a na ten se zaměří. Tak to prostě hodnotím já, že # jako hodně učitelů si takhle postěžuje, že mají spoustu práce, ale nakonec v podstatě, když potom z toho třeba vyjde #, co do té hodiny udělal nebo jak se na tu hodinu připravil, tak v podstatě je to takové docela @ docela normální, že se podívají do učebnice, co tu hodinu bude dělat, a tím v podstatě ta příprava pro něho skončila. Takže si myslím, že kdyby člověk chtěl a věnoval se skutečně té profesi čtyřicet hodin týdně, tak jak v podstatě má, tak si myslím, že jako to místo se tam najde vždycky, aby udělal nějakou práci navíc pro nadanější žáky.*“

---

<sup>8</sup> specifické poruchy učení

Někteří učitelé se také domnívají, že je pro žáky jediné přínosem, když jsou bez ohledu na talent, schopnosti či sociální původ vzdělávání společně v heterogenní skupině. Výhodu spatřují převážně v tom, že se žáci učí vzájemné toleranci a komunikaci. V teoretické části jsme již o této problematice hovořili (viz s. 12), kde odkazujeme na nedávné práce Kalhouse a Obsta, kteří se domnívají, že rozdělováním žáků do homogenních skupin se vytváří zcela nenormální společnost, ve které žáci pozbývají schopnosti komunikace, tolerance a pochopení pro jinak myslícího jedince. K této problematice se vyjádřila Eva (ZŠ, 28, 8), která na otázku, zdali vidí nějaký přínos pro žáky, když jsou vzdělávání v heterogenní skupině, odpověděla takto: *„Právě pro jejich sociální vývoj, dokáží se naučit jednat s lidmi z různých skupin, ne jenom to nadané dítě nebo to dítě, které chce jít na gymnázium, které je bystřejší než třeba ostatní #, tak se musí prostě naučit jednat i s tím člověkem, který zrovna bystrý není, a měl by se naučit chápat i třeba jeho způsob žití a že někomu prostě shůry dáno na některé věci prostě není, ale je potřeba, aby ten model ty děti někde viděly, a já prostě nevidím žádné jiné prostředí, kde by se to měly naučit, než je právě škola.“*

Dále si někteří vyučují myslí, že když jsou žáci dlouhodoběji vzdělávání společně, tak se z nich stane lepší kolektiv. Podle učitelů se v těchto třídách nemusíme obávat šikany anebo nějakých dalších nepříjemných záležitostí: *„No, já v tom vidím jeden přínos a to je ten kolektiv té třídy, protože když člověk třeba chodí osm let do stejné třídy, tak si myslím, že se tam ti žáci už znají dobře a nehrozí tam tolik šikana nebo takové problémy kolektivní v té třídě,“* (učitelka Veronika VG, 28, 4). Stejného názoru je také Jana (ZŠ, 34, 17), která si myslí, že čím déle jsou děti vzdělávány společně ve třídě, tím mají mezi sebou hlubší přátelské vztahy: *„No, tak já si myslím, že tam dojde k upevňování vazeb v kolektivu, to znamená přátelství, že jo, vzájemná výpomoc a spolupráce, ty vztahy jsou jakoby takové pevnější.“*

Analýzami rozhovorů jsme také zjistili, že někteří učitelé nevnímají výběrové gymnaziální třídy jako homogenní skupiny studentů, neboť podotýkají, že jsou zde vzdělávány děti různých schopností, nadání a vědomostí. Jako příklad můžeme uvést učitelku Radku (VG, 30, 4), která na otázku, zdali vidí nějaký přínos v tom, že jsou děti společně vzdělávány v heterogenní skupině, odpověděla takto: *„Vidím, ale myslím si, že je velmi nadnesené to, že by osmileté gymnázium byla homogenní skupina, protože i když ti žáci projdou nějakým přijímacím řízením, tak se tam projevují silné individualistické rysy. Jsou*

*tam žáci, kteří jsou nadanější, ti na něco, ti zase na něco jiného, takže se mohou vzájemně doplňovat a ovlivňovat a to já vidím jako velké plus v té heterogenní skupině, kdy se mohou ti žáci navzájem inspirovat, mohou se navzájem od sebe něco naučit a mohou navzájem svádět i takový zdravý konkurenční boj. “*

Dále nás zaujala odpověď Veroniky (VG, 28, 4), která hovoří o své vlastní zkušenosti, jak byli nadaní žáci vzděláváni na základní škole, kterou dříve navštěvovala. Dokáže si představit, že tento způsob by mohl být dále využíván. Na její základní škole byli žáci na druhém stupni rozdělení podle známek z matematiky a českého jazyka do skupin „jedničkářů“, „dvojkařů“, „trojkařů“, „čtyřkařů a pěťkařů“ pouze na tyto dva předměty, jinak na ostatní předměty byli vzděláváni společně. Veronika se domnívá, že tento způsob výuky dětem vyhovoval, pouze se nelíbil učitelům, kteří vyučovali „čtyřkaře“, neboť jim práce nešla tak od ruky jako s „jedničkáři“: *„Tak to bylo zavedené v té škole a myslím si, že to bylo dobré, nic proti tomu nikdo za celou tu dobu neměl, až teda na ty samy učitele, protože někteří, co jsem třeba zaslechla, tak matematikářka, která učila takzvaně čtyřkaře, tak úplně to nebylo pro ni nejjednodušší, protože měla vlastně třídu plnou dětí, které fakt nechápaly tu matematiku a neměly na to buňky nebo jak to říci, ta práce s nima byla o hodně těžší. “*

Tento model bychom mohli přirovnat k vnitřní diferenciaci, o které hovoříme v teoretické části (viz s. 9). V tomto případě jsou žáci součástí heterogenní skupiny a odděleně jsou vzděláváni jen na určitou část dne. Je zřejmé, že tento způsob výuky žákům vyhovoval. Jedině učitelům, kteří vyučovali nejslabší skupiny, se nelíbil. Domníváme se, že často tedy bývá pravidlem, že učitelé chtějí vyučovat pouze nadané žáky a se slabšími studenty nemají trpělivost. O této problematice jsme již hovořili v teoretické části, kdy kvalifikovanější učitelé často odchází za nadanějšími žáky do výběrových škol, neboť je práce s nevýběrovými dětmi netežší (viz s. 12).

Jinou zkušenost má také učitelka Alena (VG, 43, 20). V době, kdy vyučovala na základní škole, byla svědkem toho, že zde došlo k rozdělování žáků podle jejich studijních výsledků do tříd, které byly vzdělávány celý den odděleně. Domnívá se, že tento způsob výuky velmi ublížil nejslabším žákům: *„Ale jaký to mělo neblahý psychologický dopad. Áčko bylo velmi nafoukaný nebo ti studenti začali být velmi pyšní na svoje znalosti, protože i když potom nakonec třeba některé ty jejich výkony teda nebyly, ale začali se cítit, jako v momentě jejich sebevědomí stoupalo. Samozřejmě béčko to bylo takový horší, ale bohužel to nejhůř*



*udělalo s těmi dětmi, které byly jako objektivně slabé, ale víceméně najednou oni začali mít pocit, že jsou ti nejhroupější na celém světě, a proto si myslím, že v té třídě není prostě na škodu, když je někdo z něčeho nejlepší, protože koneckonců může být nejlepší v češtině, ale ne v tělocviku. Jo, například někdo může dobře kreslit a druhý zase dobře zpívá, takže tady bych to nerozdělovala vyloženě jenom podle jako jednostranného talentu.“* Tento způsob výuky bychom mohli přirovnat k vnější diferenciaci, o které hovoříme v teoretické části (viz s. 8). Žáci jsou v tomto případě vzdělávání v homogenních skupinách po celý den a ve všech vyučovacích předmětech. Paní učitelka Alena (VG, 43, 20) si uvědomuje negativní dopady při rozdělování žáků do jednotlivých skupin podle jejich schopností, přesto zde neshledává žádnou podobnost s výukou na výběrových školách.

Na závěr této kapitoly můžeme tedy říci, že většina učitelů si dokáže představit vzdělávání nadaných žáků společně s ostatními v heterogenních skupinách. Uvědomují si také negativní dopady vnější diferenciaci v českém školství, ale přesto se domnívají, že víceletá gymnázia jsou nejlepšími školami pro nadané žáky.

## **Závěr**

Ve výzkumném šetření jsme se soustředili na jednotlivé názory učitelů ze základních škol a víceletých gymnázií na problematiku vnější diferenciaci ve vzdělávacím systému. Jako respondenty výzkumu jsme si vybrali učitele, neboť se domníváme, že právě oni se dokáží k této problematice vyjádřit nej přesněji. Denně jsou v kontaktu nejen s žáky, kteří po absolvování pátého ročníku základních škol odcházejí do víceletých gymnázií, ale také s jejich rodiči, pro něž je přechod jejich dětí aktuálním tématem. Zajímalo nás, jakým způsobem se podle učitelů odráží vnější diferenciaci na českém školství. Připravili jsme si pro ně pět okruhů specifických výzkumných otázek: (1) Jak čeští učitelé vnímají rozdělování žáků po prvním stupni základních škol. (2) Z jakých důvodů podle nich dochází k rané selekci žáků v České republice, (3) jak se dívají na možnost vzdělávání nadaných žáků v heterogenních skupinách a jestli se přiklánějí k názoru, že by měly být všechny děti vzdělávány co nejdéle společně. (4) Jak vnímají vliv rodinného prostředí na žákovy školní výsledky a (5) jak se dívají na přijímací řízení ke studiu do víceletých gymnázií, a zdali

souhlasí s tvrzením, že přijímací zkoušky dokáží rozpoznat mimořádně nadané žáky, pro které jsou víceletá gymnázia určena. V následující části této kapitoly shrneme závěry, k nimž jsme v průběhu našeho výzkumu dospěli.

## **Shrnutí nálezů výzkumného šetření**

### **Jak čeští učitelé vnímají rozdělování žáků po prvním stupni základních škol?**

Z jednotlivých výpovědí jsme zjistili, že většina učitelů si uvědomuje, že rozdělování žáků po pátém ročníku základních škol je nevýhodou hlavně pro základní školy, z kterých odchází nadané děti. Z toho důvodu na druhém stupni základních škol chybí žáci, kteří by své slabší vrstevníky motivovali k dosažení lepších výsledků. Některým dotazovaným učitelům se také nelíbí, že v průběhu pěti let vytvoří ze své třídy přátelský a jednotný kolektiv, k jehož nezvratnému narušení dojde poté, co určitá skupinka jedinců odejde do výběrových škol. Na základní škole tak zůstanou děti, se kterými je těžší práce než s výběrovými žáky, a v tom případě se většina učitelů domnívá, že úroveň výuky na druhém stupni až do devátého ročníku stále klesá. Tudíž by podle nich měli nadaní žáci odejít ze základních škol co nejdříve. Někteří učitelé také dodávají, že žáci, kteří zůstanou na druhém stupni, jsou vzděláváni v horších podmínkách než jejich vrstevníci na výběrových školách, neboť vybraní žáci jsou na víceletých gymnáziích motivováni spolužáky s prokazatelně vyšší vzdělanostní aspirací, než která se projevuje u dětí, jež se do výběrových škol nedostaly. Dále je pravidlem, že kvalifikovanější učitelé přecházejí do víceletých gymnázií za chytřejšími žáky a vyšším finančním ohodnocením.

### **Z jakých důvodů podle učitelů dochází k rané selekci žáků v České republice?**

Analýzami rozhovorů jsme zjistili, že učitelé mají jednoznačný názor, proč u nás dochází k rozdělování žáků do výběrových škol. Domnívají se, že víceletá gymnázia vyžadují rodiče jedenáctiletých dětí. Dále uvádějí, že víceletá gymnázia jsou českou veřejností vnímána jako školy, ve kterých žáci dosáhnou vyššího vzdělání. Přesto jsou však někteří učitelé přesvědčeni, že pro určitou skupinu rodičů otázka výběrových škol může být pouze prestižní záležitostí. Většina učitelů si myslí, že žák v jedenácti letech není schopen se sám rozhodnout, jestli bude dělat přijímací zkoušky do výběrových škol a nebo zůstane na základní škole. V tom případě je zde důležité rozhodnutí rodičů, jakou školu pro své dítě vyberou. Podle učitelů bývá pravidlem, že do víceletých gymnázií se převážně hlásí děti vysokoškolsky vzdělaných rodičů a děti z rodin s vyššími příjmy.

### **Jak se učitelé dívají na vzdělávání nadaných žáků v heterogenních skupinách?**

Z jednotlivých výpovědí vyučujících je zřejmé, že schopní kantoři na druhém stupni základních škol dle jejich mínění dokáží vzdělávat výjimečně nadané děti společně s ostatními žáky v heterogenní skupině. Někteří vyučující v tom vidí výhody, a to převážně pro slabší žáky, kteří mohou s nadanějšími dětmi kooperovat a od nich se vzdělávat. Dále většina dotazovaných učitelů nevnímá výběrové gymnaziální třídy jako homogenní skupiny. Podle nich se i na víceletých gymnáziích také nachází žáci různých schopností a nadání.

### **Jak učitelé vnímají vliv rodinného prostředí na žákovy školní výsledky?**

Většina dotazovaných učitelů se domnívá, že jedenáctiletí žáci, kteří se hlásí ke studiu na víceletá gymnázia, se nedokáží sami rozhodnout, jestli na výběrové škole budou chtít v budoucnu studovat. V tomto případě záleží na rodičích, zdali pro své dítě vyberou vhodnou školu. Z jednotlivých výpovědí učitelů je zřejmé, že na výběrových školách převážně studují děti z podnětnějších rodin, které jsou svými rodiči motivovány ke studiu. Bývá tedy pravidlem, že na víceletá gymnázia přecházejí děti vysokoškoláků, které díky rodinnému vlivu mají vyšší aspirace ke vzdělávání. Někteří dotazovaní vyučující také uvedli, že přijetí žáka na víceleté gymnázium ovlivní, zda se uchazeč na přijímací zkoušky soukromě připravoval nebo ne. Na základních školách nebývá pravidlem, že by učitelé nabízeli žákům doučovací hodiny, při kterých by se soustředili na učivo přijímacích zkoušek. Z toho vyplývá, že opět rodiče jsou tím faktorem, který rozhodne, zda budou své děti připravovat sami, zaplatí jim doučovací kurzy nebo nechají situaci volný průběh a spolehnou se na inteligenci a nadání dítěte. Žáci, kteří se díky svým rodičům na přijímací zkoušky připravují, mají větší šanci složit zkoušky do výběrových škol.

### **Jak se učitelé dívají na přijímací řízení ke studiu do výběrových škol a zdali souhlasí s tvrzením, že přijímací zkoušky dokáží rozpoznat mimořádně nadané žáky, pro které jsou víceletá gymnázia určena?**

Analýzami rozhovorů jsme zjistili, že někteří dotazovaní učitelé nejsou spokojeni se současným přijímacím řízením do výběrových škol. Domnívají se, že na základě písemných testů není možné vybrat ke studiu do víceletých gymnázií pouze výjimečně nadané žáky, pro které jsou výběrové školy určeny. Přiklánějí se k názoru, že současné přijímací řízení není spravedlivé, neboť nedokáže rozpoznat opravdu nadané žáky. Dále si někteří dotazovaní učitelé myslí, že některá víceletá gymnázia přijímají žáky na základě domnělých schopností,

a tudíž se může stát, že výběrové školy navštěvují také žáci, kteří jsou v celostátním srovnání podprůměrní.

Graf č. 7 ukazuje, jak často respondenti vyjádřili stejný názor k jednotlivým okruhům otázek. V kapitole 5.6 jsou k dispozici všechny kódy, se kterými jsme při analýze dat pracovali. Každé části textu jsme přiřadili vhodný kód a zkratku (např.: Rozdělování žáků, výhody- gymnázia, RZ-VVG). Kódování jsme prováděli s využitím počítačového programu Max QDA. Po rozkódování všech rozhovorů jsme zjistili, že k jednotlivým kódům je přiděleno více či méně odpovědí respondentů. Na základě daného zjištění jsme vytvořili graf, který zobrazuje, jak často se učitelé vyjadřovali k jednotlivým tématům.

Z první části grafu je zřejmé, že učitelé nejčastěji spatřují nevýhody rozdělování žáků vzhledem k základním školám, které tak přicházejí o své nadané žáky. K tomuto tématu jsme v procesu kódování přiřadili 17 odpovědí. Výroky ve druhé nejčastěji se opakující kategorii říkají, že víceletá gymnázia jsou výhodným řešením pro žáky, kteří jsou studijní typy a mají opravdový zájem se vzdělávat (11 odpovědí). Dále 10 odpovědí se shodovalo s tvrzením, že víceletá gymnázia mohou být v určitém případě pro žáky základních škol nevýhodou. Jako nejčastější důvod učitelé uváděli, že jejich žáci navštěvují kvalitní základní školy, které nabízí např. rozšířenou výuku jazyků, a tudíž, když žák přejde z dobré základní školy na víceleté gymnázium, může se jeho jazyková úroveň zhoršit. Nejméně odpovědí jsme při analýze jednotlivých rozhovorů zaznamenali v kategorii, kde by patřily výpovědi učitelů o tom, že by rozdělování žáků bylo výhodou pro děti, které zůstanou na druhém stupni základních škol.

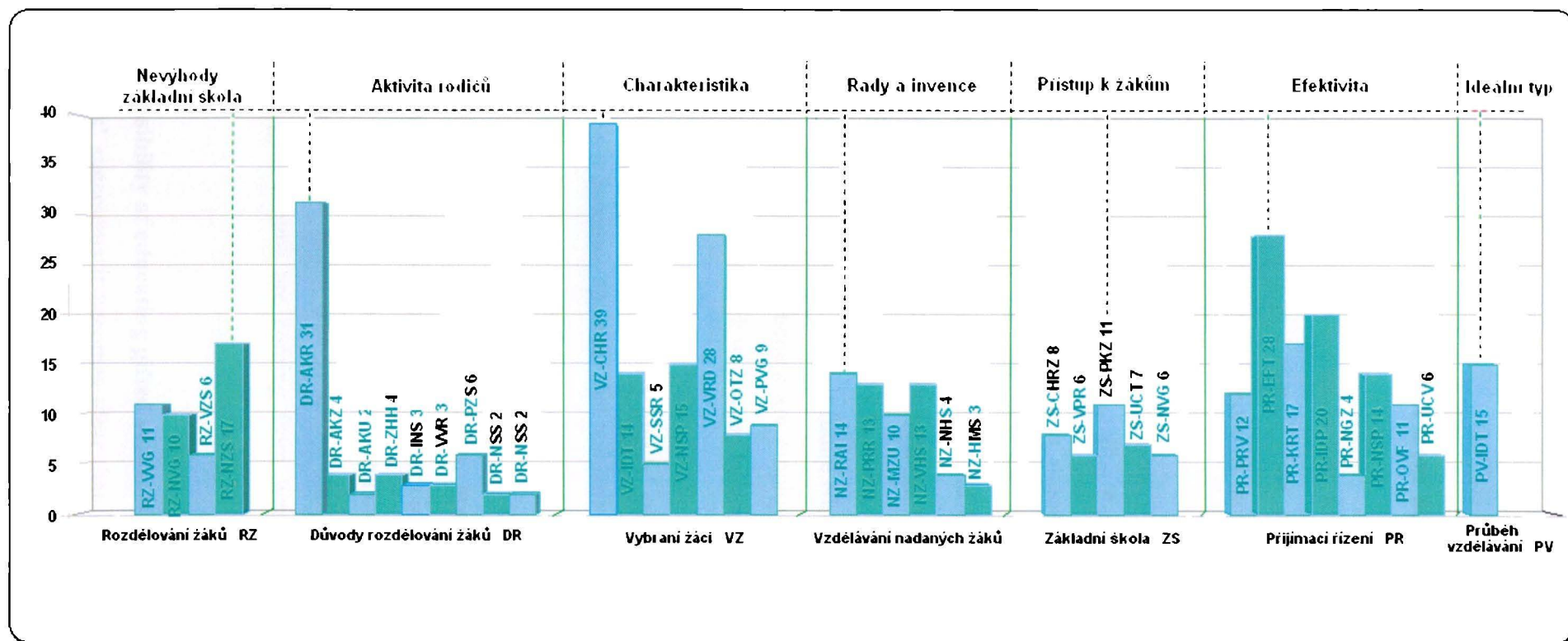
V následujících částech grafu popisujeme pouze údaje, ke kterým jsme přiřadili nejvíce odpovědí respondentů. Na otázku, z jakého důvodu dochází k rozdělování žáků v České republice po ukončení prvního stupně základních škol, nejčastěji učitelé odpovídali, že se jedná o přání rodičů, kteří chtějí, aby jejich děti studovaly na výběrových školách. K tomuto kódu jsme přiřadili 39 odpovědí. Ostatní výroky, jež se týkaly důvodů rozdělování žáků v českém školství, nebyly tak jednoznačně zastoupeny jako aktivita rodičů (DR-AKR). Dalším důležitým bodem rozhovorů s učiteli, byla jejich charakteristika vybraných žáků (VZ-CHR), kdy se rozhovořili hlavně o jejich studijních schopnostech. Druhý nejčastější výrok pojednával o skutečnosti, jak jsou vybraní žáci ovlivňováni rodinou ke studiu na výběrových školách. Většina dotazovaných učitelů se domnívá, že vybraní žáci těží

z podnětnějšího prostředí domova, kde jsou rodiči motivováni ke studiu. Nepřekvapí fakt, že víceletá gymnázia převážně studují děti vysokoškoláků, neboť v tom spatřují jisté dědičné vloh, které děti získají. Ke kódu Vybraní žáci – vliv rodiny, dědičnost (VZ-VRD) jsme přiřadili 28 odpovědí.

V rámci diskuze o vzdělávání nadaných žáků učitelé nejčastěji nabízeli vlastní rady a invence k tématu, jak vzdělávat nadané žáky na druhém stupni základních škol (14 odpovědí). Někteří dotazovaní učitelé se domnívali, že není možné podporovat výjimečně nadané žáky a rozvíjet jejich talent v rámci širšího kolektivu běžné třídy na druhém stupni základních škol, neboť ne všechny školy jsou k tomu uzpůsobené (13 odpovědí). Stejný počet odpovědí jsme zaznamenali v rámci tvrzení, že je pro žáky výhodné, když jsou vzdělávání v heterogenních skupinách (13 odpovědí). Když jsme s učiteli hovořili o základních školách, nejčastěji se vyjadřovali k tématu, jak zde vyučující k žákům přistupují (11 odpovědí). Dále charakterizovali žáky, kteří neměli zájem přejít do výběrových škol a pokračují ve studiu na základních školách nebo žáky, kteří dělali přijímací zkoušky na víceletá gymnázia, ale nebyli přijati (8 odpovědí).

Většina dotazovaných učitelů se dále vyjádřila k otázce, zdali jsou přijímací řízení do výběrových škol efektivní (28 odpovědí). Analýzami rozhovorů jsme zjistili, že většina dotazovaných učitelů se přiklání k názoru, že podle přijímacích testů, které se píšou během pár dní, se nedá posoudit, zdali vybraní žáci budou schopni na víceletém gymnáziu studovat. Tomu odpovídá fakt, že jsme zaznamenali 20 odpovědí k tématu, jak by mělo vypadat ideální přijímací řízení do výběrových škol.

Graf č.7



# Summary

## **How do Czech teachers perceive pupils' transition from primary to lower-secondary education?**

From particular interviews we can draw a conclusion that for majority of teachers it is apparent that tracking of pupils' into different school types after fifth grade of primary education, resulting in decreased numbers of gifted pupils in "nonacademic mainstream basic schools", becomes a serious disadvantage for primary schools. This may also impact average students who use to strive for better results while motivated by their more talented peers. Some of the questioned teachers express their regret that after five productive yet challenging years, when they were able to create friendly classroom atmosphere, ready for next years of lower-secondary education, some of the students are leaving to selected schools (gymnasiums), what end up in creating well cooperating class from the scratch. Work with those pupils who stayed at primary schools is more challenging, what leads to assumption that quality of education drops till ninth grade. Thus, there is strong believe that the sooner more gifted students leave primary school the better for their future educational endeavors. It is also said that better educated and experienced teachers are employed at gymnasiums, as they pursue better income and more convenient work with more talented pupils.

## **According to teachers what are the reasons of early pupils' selection?**

After analyzing the interviews it becomes apparent that teachers have common point of view regarding early pupils' selection. In most cases these are parents who require their children to apply for gymnasiums. Furthermore, teachers express believe that society perceives gymnasiums as schools which provide quality education, and are more expensive than primary schools. Most of the respondents think that 11 years old student can not make fully confident and aware choice regarding transition to lower-secondary education. Therefore it is done by the parents and they decide which type of school child will apply for. It has been spotted that candidates to gymnasiums are coming from wealthier and highly educated families.

## **How teachers perceive possibility of educating gifted students in heterogeneous groups?**

From particular respondents' statements it becomes clear that if you have talented teacher at lower-secondary level in primary school, he/she certainly will be able to develop potential

of both, those average and more gifted kids, together in one heterogeneous group. Some of the teachers see advantages of heterogeneous groups for average students, who can learn from more gifted peers during usual classroom cooperation. It is important to highlight that interviewed teachers do not always perceive gymnasium class as a homogeneous group. Often there are classes with diversified level of education and talent.

### **How teachers perceive parental influence, on student's school results?**

Majority of interviewed teachers think that 11 years old student, who is applying for gymnasium, is not mature enough to justify if he/she truly wants to attend this type of school. Parents play here a crucial role, often making a choice instead of their child. Some of the answers lead us to conclusion that pupils at gymnasiums comes from educated families which motivate child to study. This parental influence results in higher students' aspiration. Teachers also highlighted the need of external preparation in case parents want their children to be successfully pass entrance examination to academic multi-year gymnasia. Primary schools not always have conditions (too many children in classroom, different obligatory programme etc.) for separate preparation hours, or mock exams. Therefore often parents believe that they have to organize external preparation hours for child in order to give him/her better chances during examination. This of course comes hand in hand with financial requirements, which not always are reachable by all parents of gifted students.

### **How teachers perceive gymnasium application process, and whether they agree with statement that entrance examination is the best way how to recognize gifted students who should attend gymnasiums?**

During interview analysis we discovered that some of the respondents are not satisfied with current entrance examination to gymnasiums. They believe that written exams are not the way how you can choose gifted pupils. According to them, exams are not fair, because they test the method how to pass the exam not a talent or true knowledge of student. Furthermore, teachers indicate that some gymnasiums are accepting students based on the assumed or presumed abilities, what may result in having less than average-ability student on the prestigious school.



# Seznam literatury

## Literatura a informační zdroje

Barr, R., Dreeben., R. *How School Work*. Chigaco: University of Chigaco Press, 1983.

Bydžovský, B. *Pro státní jednotnou školu*. Praha, Brno, Bánská Bystrica: Komenium, 1947.

Gamoran, A., Mare, R. Secondary School Tracking and Educational Inequality: Compensation, Reinforcement, or Neutrality, *American Journal of Sociology*. 1989.

Gamoran, A. The *Stratification of High School Learning Opportunities*. *Sociology of Education* 60, 1987.

Greger, D. Koncept spravedlivosti a diferenciacie žáků. In Walterová, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. 2.díl. Brno: PAIDO, 2004a.

Greger, D., Chvál M., Walterová E., Černý, K. *Názory českých rodičů a veřejnosti na časné rozdělování žáků*. *Orbis scholae*, roč. 3, 2009, č.3 (v tisku).

Greger, D. Víceletá gymnázia jako problém vzdělávací politiky ČR a postoje rodičů a veřejnosti k nim. In *Sborník ČAPV 2004*. Ústí nad Labem: PedF, 2004b.

Hendl, J. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005.

Hessen, S. *Filozofické základy pedagogiky*. Praha: Nákladem československé grafické unie, 1936.

Hlad'o, P. *Volba další vzdělávací dráhy žáků základních škol v kontextu rodiny* (Disertační práce). Brno: Masarykova univerzita Pedagogická fakulta, 2009.

Ireson, J., Clark, H., Hallam, S. Constructing Ability Groups in the Secondary School: issues in practice. In *School Leadership and Management*. 2002

Ježková, V., Kopp, B.: *Školní vzdělávání v Německu*. Praha: Karolinum, 2008.

Kahuda, F. *Škola jednotná a škola střední. Zvláštní otisk z časopisu Theorie i praxe, roč. 8, 1947-48, seš. 1-2.* Praha, 1947

Kalhous, Z., Obst, O. a kol. *Školní didaktika.* Praha: Portál, 2002.

Leix, A.: *Transkripce nahrávek v kontextu etickém, metodologickém a technickém* (Disertační práce). Brno: Masarykova univerzita Fakulta sociálních studií, 2006.

Matějů, P., Straková, J. *Nerovné šance na vzdělání.* Praha: Academia, 2006.

Matějů, P., Straková, J. *Role rodiny a školy v reprodukci vzdělanostních nerovností. Sociologický pohled na úlohu víceletých gymnázií ve světle výzkumu PISA 2000. Sociologický časopis, 2003b, roč. 39, č. 5.*

Matějů, P., Straková, J. *Vyšší vzdělání jen pro elitu? Rozsah a zdroje nerovností v přístupu k vyššímu vzdělání v České republice.* Praha: ISEA, 2003.

Meirieu, Ph. *L'école. Mode d'emploi des méthodes actives à la pédagogie différenciée.* In *Pedagogika a výzvy nové doby.* Brno: Paido, 2004.

Mertlík, R. *Nebezpečí jednotné školy.* Praha: Václav Petr, 1947.

MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice–Bílá kniha.* Praha: MŠMT, 2001.

*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice-Bílá kniha.* Praha: MŠMT, 2001.

Oakes, J. *Keeping Track: How Schools Structure Inequality.* New York: Yale University Press, 1985.

Oakes, J. *Multiplying Inequalities: The Effects of Race, Social Class, and Tracking on Opportunities to Learn Mathematics and Science.* Santa Monica, Calif.: RAND, 1991.

OECD. *No more Failures. Ten Steps to Equity in Education.* OECD: Paris. 2007.

Palečková, J. *Učení pro zítřek.* Praha: ÚIV, 2005.

Pavlík, O. *Za nový školský systém*. Bratislava: Veda, 1984.

Pelikán, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2004.

Příhoda, V. *Idea školy druhého stupně*. Brno: Ústřední učitelské nakladatelství a knihkupectví, 1945.

Rosenbaum, J.E. *Making Inequality: The Hidden Curriculum of High School Tracking*. New York: Wiley, 1976.

Skalková, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido, 2004.

Šafránek, J. *Školy české. Obraz jejich vývoje a osudů*. Praha: 1919.

Švaříček, R., Šedřová, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007.

ÚIV. *Priority pro českou vzdělávací politiku*. Praha: ÚIV, 1999.

ÚIV. *Zprávy o národní politice ve vzdělávání, Česká republika*. Praha: ÚIV, 1996.

Useem, E. *Middle schools and math groups: Parents' involvement in children's placement*. Sociology of Education. 1992.

Vanderberghe, V. Educational Equity: Social interactions might matter. In *Pursuit of Equity in Education: Using international indicators to compare equity policies*. Dordrecht: Kluwer, 2001.

Váňová, M. Diferenciace vzdělávání a tendence v její realizaci ve školských systémech vyspělých zemí. In *Proměny vzdělávání v mezinárodním kontextu*. Praha: PedF UK, 1992.

Veselý, A. Vzdělávací systémy a reprodukce vzdělanostních nerovností. In Straková, J.; Veselý, A. (Eds.) *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha: SLON, 2010. (manuskript, v tisku).

Vorlíček, Ch. *České školství v letech 1945-2000*. In *Česká pedagogika: Proměny a výzvy*. Praha: PedF UK, 2004.

## Elektronické zdroje

BMUK. *Zahlenspiegel und Statistisches Tachenbuch.Archiv*. 2009. Dostupné na [www: http://www.bmuk.gv.at/medienpool/17604/zahlenspiegel\\_2008.pdf](http://www.bmuk.gv.at/medienpool/17604/zahlenspiegel_2008.pdf) [online] Vstup 07.10.2009.

EUROSTAT. *Population by sex and age groups*. 2009. Dostupné na [www: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistica/search\\_database](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistica/search_database) [online] Vstup 10.10.2009.

EURYDICE: Organisation of the education system in Hungary. 2008. Dostupné na [www: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php) [online] Vstup 13.10.2009

EURYDICE: Organisation of the education system in Slovakia. 2008. Dostupné na [www: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php) [online] Vstup 12.10.2009.

EURYDICE: Structures of education, vocational training and adult education system in Europe, Austria. 2003. Dostupné na [www: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php) [online] Vstup 11.10.2009.

EURYDICE: Structures of education, vocational training and adult education system in Europe, Germany. 2003. Dostupné na [www: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php) [online] Vstup 10.10.2009.

EURYDICE: Struktury systémů vzdělávání, odborné přípravy, a vzdělávání dospělých, v Evropě. 2008. Dostupné na [www: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase\\_en.php#czech](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php#czech) [online] Vstup 21.09.2009

Janák K. Hungarian Central Statistical Office, Students in full-time primary and secondary education by type of training and grade . 03.11.2009 [cit. 03.11.2009]. Osobní komunikace.

Morkes, F.: Víceletá gymnázia-ano či ne?. 2009. Dostupné na [www: http://www.modernivyucovani.cz/duben-2009/220-viceleta042009.html](http://www.modernivyucovani.cz/duben-2009/220-viceleta042009.html) [online] Vstup 22.09.2009

Pajtinková, L. *Na osemročné gymnázium po piatej triede*. 2009. Dostupné na [www: http://hnonline.sk/vzdelavanie/c1-30845200-na-osmrocne-gymnazium-po-patej-triede](http://hnonline.sk/vzdelavanie/c1-30845200-na-osmrocne-gymnazium-po-patej-triede) [online] Vstup na 10.11.2009

Sekretariat der Kultusministerkonferenz: Schule in Deutschland. 2002. Dostupné na [www: http://www.kmk.org/statistik/schule/statistische-veroeffentlichungen/schule-in-deutschland-zahlen-fakten-analysen.html](http://www.kmk.org/statistik/schule/statistische-veroeffentlichungen/schule-in-deutschland-zahlen-fakten-analysen.html) [online] Vstup 25.10.2009.

Schmied, C.: Die Neue Mittelschule-ein Meilenstein der Schulreform. 2009. Dostupné na [www: http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/nms/index.xml](http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/nms/index.xml) [online] Vstup 11.10.2009

SMTP. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz: Schüler, Klassen, Lehren und Absolventen der Schulen 1998 bis 2007. 2009. Dostupné na [www: http://www.kmk.org/statistik/schule/statistiken/schueler-klassen-lehrer-und-absolventen-der-schulen.html](http://www.kmk.org/statistik/schule/statistiken/schueler-klassen-lehrer-und-absolventen-der-schulen.html) [online] Vstup 25.10.2009.

ÚIPŠ. *Štatistická ročenka školstva*. 2009. Dostupné na [www: http://www.uips.sk/publikace-casopisy/statisticke-rocenky](http://www.uips.sk/publikace-casopisy/statisticke-rocenky) [online] Vstup 12.10.2009.

ÚIV. *Vývojová ročenka školství v ČR*. Dostupné na [www: http://www.uiv.cz/rubrika/101](http://www.uiv.cz/rubrika/101) [online] Vstup 27.09.2009

Vodáková, J.: Historický přehled. 2008. Dostupné na [www: http://www.zkola.cz/zkedu/rodiceaverejnost/vybirameskolu/strednivzdelavani/28234.aspx](http://www.zkola.cz/zkedu/rodiceaverejnost/vybirameskolu/strednivzdelavani/28234.aspx) [online] Vstup 22.09.2009

Walterová, E.: Struktura vzdělávacího systému v Německu. 2009. Dostupné na [www: http://www.vuppraha.cz/clanek/376](http://www.vuppraha.cz/clanek/376) [online] Vstup 10.10.2009

*Zákon ze dne 24. dubna 1953 o školské soustavě a vzdělávání učitelů (školský zákon).*: Dostupné na [www: http://www.lexdata.cz/lexdata/sb\\_free.nsf/c12571cc00341df1c12566af007f1a09/c12571cc00341df1c12566d40071ba6f?OpenDocument](http://www.lexdata.cz/lexdata/sb_free.nsf/c12571cc00341df1c12566af007f1a09/c12571cc00341df1c12566d40071ba6f?OpenDocument) [online] Vstup 25.09.2009

### I. Klára

	1 M: Nejdříve bych se Vás chtěla zeptat na Vaši profesi. Jak dlouho učíte a kolikrát jste již učila primy na víceletém gymnáziu?
	2 K: Ano, tak já primu učím letos poprvé, jinak celkem učím čtvrtým rokem, nastoupila jsem po mateřské dovolené loni v září. Takže primy učím vlastně poprvé, to je ty tři měsíce teď od září.
	3 M: Jaké předměty na víceletém gymnáziu vyučujete?
	4 K: Učím dějepis v té primě a angličtinu.
	5 M: A jaká je Vaše kvalifikace, jakou vysokou školu jste vystudovala?
	6 K: Vystudovala jsem Pedagogickou fakultu univerzity Karlovy tady v Praze kvalifikaci německý jazyk a dějepis.
	7 M: A kolik je Vám let?
	8 K: Je mi třicet tři let a ještě bych teda doplnila, že teď momentálně studuji angličtinu - rozšiřující studium také na pedagogické fakultě a z toho důvodu mohu také vyučovat tu angličtinu, jak ji vyučuji v té primě.
	9 M: Jo, a ještě jsem se Vás chtěla zeptat, jestli máte děti, kolik jim je let a jestli třeba do budoucna byste si přála, aby na víceletém gymnáziu studovaly.
	10 K: Tak my máme tři děti, nejstarší je sedm let, potom po dvou letech pět let a tři roky. A já sama si myslím, že pokud dětem učení půjde, tak na víceleté gymnázium je chceme přihlásit.
	11 M: A proč, z jakého důvodu?
..DR: Aktivita rodičů	12 K: Protože si myslíme, že pokud dětem jde učení, tak v žádném případě by se neměl odkládat ten přechod na střední školu třeba až po té deváté třídě jenom proto, aby na té základní škole zůstaly s těmi kamarády nebo jenom proto, aby se tam flinkaly, když víme, že mají navíc, tak si myslíme, že by mohly dělat tu střední školu už dřív. Já třeba sama vím, jaký je rozdíl zkoušet u maturit třídy víceletého gymnázia a čtyřletého gymnázia, protože u nás na škole máme jak čtyřleté gymnázium nebo čtyři třídy toho čtyřletého gymnázia, tak potom máme osm tříd toho osmiletého gymnázia, a když se zkouší vždycky čtvrtý ročník a oktáva, tak ten rozdíl tam je vidět, že prostě to osmileté gymnázium my si vedeme těch osm let a připravujeme na to a s nimi se pracuje úplně jinak než s těmi čtyřletými. Také z toho důvodu vidím, aby ty děti měly tu střední školu už od té primy.
..RZ: Výhody-	13 M: Jaký je Váš názor na rozdělování žáků po pátém ročníku základní školy do víceletých gymnázií a z jakého důvodu podle Vás k tomuto rozdělování dochází?
..RZ: Nevýhody-	14 K: Já chápu rozhořčení učitelů na základních školách, kterým se samozřejmě nelíbí to rozdělování, protože jim tam odejdou chytří žáci a zůstanou jim na základních školách děti, které jim tam výrazně snižují ten prospěch ve třídě, ale na druhou stranu si myslím, že těm nadanějším dětem to prospěje to prostředí na tom gymnáziu, kde je přeci jenom už to učení o něčem jiném a vyžaduje to i náročnější přípravu a když jsou toho schopni, tak já si myslím, že je to jediné dobře. A proč se rozděluje na ta osmiletá gymnázia, tak si myslím, že to je ta tradice u nás. Už za první republiky vlastně byla tady ta víceletá gymnázia a myslím si, že je to dobře, že se k tomu vrátilo. Byla bych nerada, aby se zrušily.
..RZ: Výhody-	15 M: Někteří lidé se domnívají, že ta víceletá gymnázia jsou otevírána pro nadané žáky, kteří by vlastně na tom druhém stupni nějak strádali. Co si o tomto názoru myslíte?
..DR: Z hlediska	16 K: Že by strádali, tak to si dovedu představit, že by strádali. Pokud by jim rodiče nenašli nějakou vhodnou alternativu k té zátěži, která je čeká na té střední škole, protože to dítě potřebuje zabavit nějakým způsobem, pokud je teda nechají na té základní škole a nedají jim jiné kroužky, třeba rozšířenou výuku jazyků nebo něco jiného, tak si myslím, že je to škoda pro ty děti. Nevím, jestli jsem takto odpověděla na otázku, která byla položena správně nebo dostačujícím způsobem @.
..NZ: Nevýhody	17 M: Jo, určitě. A myslíte si, že by bylo možné podporovat tyto nadané žáky a rozvíjet jejich talent i v rámci širšího kolektivu běžné třídy na tom druhém stupni základní školy?
..NZ: Možnost	18 K: Pokud by tam byla nějaká specializace na té základní škole jako ve smyslu, že by ty děti dostávaly práci na víc, tak snad ano, ale já bych se tam zase bála toho, že pokud by se ten kolektiv třídy rozdělil na chytřejší a na hloupější, že



..NZ: Nevýhody

..RZ: Nevýhody

..NZ: Rady a

..RZ: Nevýhody

..RZ: Nevýhody

tam potom může vzniknout šikana a podobné asociální jevy, které by té třídě a škole neprospívaly. Já si myslím, že je právě v pořádku, to že # po odchodu těch dětí, které prostě počítají i s tím studiem do budoucna nebo je u nich počítáno s tím studiem do budoucna, že se v té škole vytváří i nový kolektiv, že třeba tam přijdou i jiné děti z venku a znovu se prostě vytvářejí ty vztahy, kdežto takhle by zůstali na té škole základní všichni, teda dál by pokračovali, tak stejně by bylo jediné užitečné tu třídu rozdělit a udělat jako lepší a horší nebo nadanější a méně nadané a to by asi neprospělo tomu kolektivu, si myslím.

19 M: Já bych se ještě vrátila k těm první otázce, vidíte i nějaké nevýhody ve studiu na víceletém gymnáziu?

20 K: Nevýhodou je samozřejmě / my i na škole máme výchovné poradenství a s tou naší výchovnou poradkyní jako třídní spolupracují a vím, že prostě i na gymnáziu se řeší výchovné problémy. Vyloženě nějaký problém, který by se týkal pouze víceletého gymnázia, toho si nejsem vědoma, já si myslím, že každý kolektiv, prostě ve všech typech škol jsou problémy jak se šikanou, tak i s tím, že děti mají problémy doma a ventiluje se to potom ve škole, na jejich prospěchu a na jejich depresích třeba na jejich stavech, prostě které mohou mít stejně i na té základní škole. Na tu otázku, jestli to víceleté gymnázium předurčuje to, že nastanou problémy jen z toho důvodu, že to je víceleté gymnázium, odpovídám, že ne, ale vím, že prostě jsou u nás problémy a že se teda snažíme jim i preventivně předcházet, takže to si myslím, že ano, protože jsme normální škola.

21 M: A jak?

22 K: No, třeba různými programy co k nám chodí z poradny pedagogicko-psychologické poradny, tak se dělají různé sociometrické dotazníky a vlastně z těch dotazníků vyjde najevo, kdo je v té třídě ten člověk, kterému se nejspíš ubližuje nebo je tam ta tendence mu ubližovat, vyčleňovat z toho kolektivu a nebo zase naopak kdo je v té třídě jako takový ten sociální pracovník a koho by ten třídní mohl využít k tomu, aby toho, který je na okraji, zase vtáhl do toho kolektivu nebo kdo je tam ta hvězda třeba v té třídě, že jo, tak to se z těch sociometrických dotazníků dá dělat a nebo ta prevence je založená i na tom, že ty děti spolu s učitelem vyjedou na adaptační výjezd, ještě třeba před tím, nebo ta prevence je založená i na tom, že ty děti spolu s učitelem vyjedou na adaptační výjezd, ještě třeba před tím, tam se dá taky leccos odhalit. To se nám i potvrdilo u nás, protože jsem také byla s primou na adaptačním výjezdu na začátku školního roku. A to je ta prevence, že se s tou třídou pracuje ne jenom v těch hodinách, ale i mimo a ten kolektiv, aby se sceloval a aby se poznali a jakmile vidíme třeba i s tou poradkyní, že se tam rýsuje něco, že se někdo někomu posmívá, tak už jako bystríme zraky a snažíme si třeba promluvit s těmi kluky, co jsou třeba agresivní v té třídě. A zatím se nám to daří vždycky vychytat a myslíme si, že u nás ve škole je právě dobře dělaná ta prevence a to výchovné poradenství a díky tomu vlastně u nás nemáme zkušenosti s drogami a s touto šikanou, která by došla až tak daleko, že by se muselo zasahovat už v tom posledním stádiu té šikany.

23 M: Když žáci dělají zkoušky na víceletá gymnázia, tak by mělo dojít k tomu, že ti vybraní žáci budou téměř na stejné úrovni, a tudíž se z této skupiny stává spíše skupina homogenní. Vidíte nějaké výhody v tom, kdyby žáci společně zůstali na druhém stupni základní školy v té heterogenní skupině?

24 K: Já si teda myslím, že samozřejmě u nás na škole ty přijímací zkoušky dělalo osmdesát dětí a vybírali jsme z nich třicet tří. Takže my jsme měli celkem velký výběr a dostalo se k nám vlastně těch třicet dětí letos a to jsou vlastně premianti z tříd, že jo. Jsou hodně šikovní a měli samé jedničky nebo maximálně jednu dvě dvojky a loni takový výběr nebyl, to jsme brali všechny děti, co se k nám hlásily, takže je to vidět, že ta třída je daleko horší, že se s ní hůř pracuje, protože ty děti prostě nepracují s chutí. Jsou to děti, co jejich rodiče si mysleli, že by měly jít na střední školu a jsou na střední škole, ale ty předpoklady tam nejsou a z nich samotných to nejde, ale tady ta třída, i když to byli právě ti premianti z těch tříd, tak stejně po těch dvou měsících se v té třídě z té homogenní skupiny, jak jste říkala, se z nich stala heterogenní skupina, že tam stejně jsou dva tři lidi, kteří prostě vyčnívají, to každá skupina nebo jakýkoliv kolektiv se prostě takto vyselektuje po čase, že to nejsou jakoby tahouni všichni, ale jsou tam dva tři, kteří jsou úplně absolutně prostě zatím jedničky, pak je tam nějaká ta skupina, která je dohání, pak je tam ten střed a potom tam jsou takové děti, o kterých uvažujeme, jestli nepromluvíme s rodiči, že prostě by jim bylo třeba lépe zpátky na té základní

..VZ:

..VZ:

..VZ:

..VZ: Neúspěch

škole, což samozřejmě je vždycky možnost, ale nevím, jestli by to udělalo dobře jejich sebevědomí a jestli by to těm dětem spíš neublížilo. Spíš jestli nemají zatnout zuby a zůstat u nás.

25 M: A z jakého důvodu přemýšlíte nad tím, aby se vrátily zpátky na základní školu?

..VZ: Neúspěch

26 K: No, spíš mi připadá, že se u nás budou trápit. Mám konkrétně na mysli jednoho kluka, který je často tak jako myšlenkami úplně jinde a mně připadá, že by spíš patřil ještě na ten první stupeň, že je takový hravější a snadno se rozptýlí a co vím od kolegů, tak ty jeho výsledky studijní taky nejsou nejlepší. Většinou má čtyřky někdy pětku, je teda zatím čtvrtletí, jo, ještě je moc brzy na nějaké hodnocení, ale # buďto prostě se bude muset změnit v té práci a v tom učení, protože do teďka se ty děti nemusely učit na prvním stupni a přišly přímo na střední školu, kde jsou učitelé zvyklí pracovat jak teda s tím nižším gymnáziem, tak i s tím vyšším gymnáziem a kladou na ně už od začátku celkem vysoké nároky, na ty děti, tak pro všechny ty děti je to strašná zátěž a vidíme prostě, jak nám dospívají před očima. Sice nevím, jestli přicházejí o dětství, ale já si myslím, doufám, že ne, jo, ale že třeba na té základní škole prostě jsou na ně kladeny menší nároky. Jenom z toho důvodu si myslím, že by některým dětem prospělo, když by si před tím více rozmyslely, jestli tu střední školu opravdu tak potřebují. Ne každé dítě si myslím bude šťastné na té střední škole už od té primy.

..ZS: Přístup k

..RZ: Nevýhody

..ZS: Přístup k

..VZ: Ideální typ

27 M: Pro jaké žáky si myslíte, že jsou ta víceletá gymnázia určena?

..VZ: Ideální typ

28 K: Já bych řekla, že pro žáky, kteří nemají moc vyhraněné nadání, že třeba vyložené jsou děti, kterým jsou / protože to gymnázium je všeobecné vzdělávání a děti tam musí být dobrý v jazycích, v matematice, v češtině. Excelují tam u nás hlavně dívky, teda. Obecně prostě vím, že to gymnázium je zaměřené na takové ty pečlivé studenty, kteří se rádi učí, jde jim zeměpis, dějepis, všechno prostě. Tak ty mají samozřejmě nejlepší prospěch u nás. Kluci, kterým jde hlavně matematika, fyzika, tak ti trpí hlavně v jazycích třeba, protože u nás se učí i latina a to dost dlouho. Myslím si, že čtyři roky latiny na gymnáziu je dost. Bylo ještě víc, ale už se to zkrátilo. Takže si myslím, že nejlépe se učí takovým těm všeobecně zaměřeným typům dětí, co jim jde všechno.

..VZ:

29 M: A myslíte si, že na víceletá gymnázia odcházejí jen ti nadaní žáci?

..VZ:

30 K: Jen ti nadaní? Hlavně ti, kteří se tam dostanou přes ty přijímačky, ale myslím si, že asi / protože já jsem třeba dostávala i doporučení nebo ne doporučení, ale takové popisy od třídních učitelů z těch základních škol, co k nám přišly ty děti. Tak většinou tam ti učitelé prostě píšou, že / já nebudu jmenovat, třeba Tomáš je nadaný na jazyky, hraje rád floorball a baví ho malování, takto obecně prostě a pak tam třeba připsali větu, myslím si, že se pro studium na gymnáziu velice hodí, protože je to nadaný žák a tak dále a tak dále. Většinou jsou to ti, co jim jde to učení běžně.

31 M: To se dělá běžně, že by učitelé psali posudek o svých dětech z pátých tříd základní školy? To slyším poprvé.

..PR: Kritéria PR-

32 K: Poprvé to slyšíte? Není to úplně běžné, protože vím, že z těch třiceti čtyř dětí jsem to četla asi tak zhruba o dvanácti, takže ani ne tak půlka, ale asi někde na školách to běžné je. Ona teda každá škola musí, to asi si myslím, že je povinné, že musí vždycky vyplnit takový jako profil toho žáka, ale mě to vždycky odrazuje, když vidím takový ten dotazník, kde ten učitel zaškrťává A, B, C nebo D a je tam jako: je nadaný mírně, průměrně, hodně, nejvíce nebo takový typ otázek. Tak to já vůbec nečtu. Já si čtu jenom to, když ten učitel se sám vyjádří o tom žákovi a vidím, že o něm přemýšlí a přemýšlí o tom jednotlivém člověku a ne že to prostě zaškrťává v tabulce, protože ani o tom nemusí přemýšlet, že jo, co tam zaškrťává. Takže se to píše na konci základní školy, když přichází na tu střední. Tak jo.

33 M: Jak se díváte na skutečnost, že podle výzkumů se zjistilo, že jsou do víceletých gymnázií přijímáni také žáci, kteří jsou v celostátním srovnání podprůměrní?

34 K: Že jsou přijímáni ti, kteří jsou podprůměrní?

35 M: Ano.

..PR: Efektivita

36 K: Já bych řekla, že u nás na škole bychom ani nepřijali takové dítě, že by neudělalo ty přijímačky, protože ty přijímačky se dělají z češtiny, z matematiky a ze všeobecného přehledu, takže tam se podprůměrný člověk ani nedostane.

37 M: Dále podle se výzkumů zjistilo, že studuje na víceletých gymnáziích více dětí z podnětnějších rodin, z inspirativnějších rodin a jsou to děti, které mají rodiče s vysokoškolským vzděláním, je to vlastně 70 % těchto žáků. Co si o tom



myslíte?

38 K: Jestli je ta moje zkušenost taková?

39 M: Ano také.

40 K: Já si myslím, že to tak je. Myslím si, že ty děti jsou vlastně těmi rodiči vychovávány, žijí v té rodině, kde se čtou knížky, mají to podnětné prostředí doma a ti rodiče mají na ně nároky stejné, třeba které měli i na sebe. Nebo si myslí, že by ty jejich děti měly žít na té úrovni, co žijí ti jejich rodiče, a to je v pořádku si myslím. Je to tak a je to v pořádku.

41 M: Jaké důvody vedou rodiče k tomu, aby své děti přihlásili na víceletá gymnázia?

42 K: Jaké důvody? Tak já si myslím, že asi takové, že chtějí, aby to dítě se už připravilo na studium na střední škole už v momentu, kdy je schopné tu školu začít navštěvovat se stejně starými vrstevníky a už se začínají profilovat vlastně v těch jedenácti dvanácti letech, protože ty děti na to mají. Mají ne prázdné hlavy @, ale dalo by se říci, že jsou savé houby @, které prostě nasajou všechno, co se jim do té hlavy dá, tak at' nasávají to, co budou pro život potřebovat.

43 M: Někteří rodiče nechtějí, aby jejich děti studovaly na základní škole, protože si myslí, že ta úroveň té základní školy stále klesá a učitelé se zde nevěnují žákům individuálně. Co si o tomto názoru myslíte?

44 K: To já nemůžu posoudit, jestli se jim věnují individuálně, nebo ne. Já si naopak myslím, že jim tam klesne určitě počet žáků v té třídě, což si myslím, že je dobře právě pro ty, kteří tam zůstanou v té třídě. Je jich tam najednou méně a učitelé se můžou právě naopak @ víc individuálně soustředit na ty, co jim tam zůstali, a myslím si, že by jim to mělo prospět, že je nemusí deprimovat ty výsledky těch dětí, co byly třeba výrazně před nimi. Já si myslím, že naopak by jim to mělo prospět. Ale chápu ty rodiče, že to prostředí prostě pro ty děti dost změní na té základní škole, že tam asi zůstanou právě ty problémovější děti. Tak, kde ten problém byl, tak tam třeba bude ještě větší, ale to zase si myslím, že by se ti učitelé měli s tím poprat.

45 M: Co by podle Vás napomohlo k tomu, aby na tom druhém stupni došlo k větší podpoře těch nadaných žáků? Třeba i těch, kteří tam zůstanou?

46 K: Jak je podpořit? No, asi tím, že když tam zůstanou, tak mají k tomu svoje důvody asi jejich rodiče nebo oni sami, spíš rodiče, že jo, protože oni o ničem ještě moc nerozhodují.

47 M: Myslíte si tedy, že o tom přechodu žáka na víceleté gymnázium rozhodují převážně rodiče?

48 K: Já si myslím, že jo. Třeba se těch dětí zeptají, ale už o tom mají vlastní představu a spíš to dítě sami směřují nějakým směrem, protože já si myslím, že kolikrát i v té osmé třídě, když já jsem tedy končila základní školu, tak většina dětí dala spíš na názor rodičů než aby si samy už něco vybraly. Myslím si, že ta devátá třída pomohla v tom, že už jsou úspěšnější přeci jenom, tak si dokážou i to svoje prosadit, ale v páté třídě určitě rodiče. Ale také hlavně jak se učí, tak samy taky a ti kamarádi si vybírají taky třeba už školy, že třeba půjdou na to gymnázium, tak už třeba samy se chtějí připojit k těm, co budou odcházet. Tak třeba i to může hrát roli, když kamarád odejde, tak přemluví rodiče, aby ho třeba dali na tu stejnou školu a nebo, že vůbec odejde z té školy, ale myslím si, že rodiče tam mají hlavní slovo.

49 M: A vnímáte to tak i ve Vaší třídě?

50 K: # ... já jsem o tom s dětmi nemluvila, jestli samy chtěly nebo nechtěly, ale vím, že tam je třeba spousta dětí třeba ze stejných škol, takže tam se asi vždycky jako netrhala parta, ale že prostě ty děti šly spolu na tu školu.

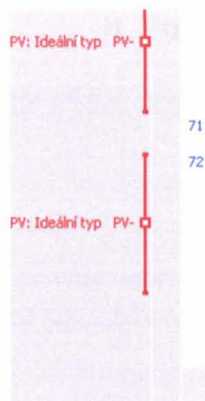
51 M: Dále se z mezinárodních výzkumů zjistilo, že v České republice jsou studijní výsledky žáka silně ovlivněny jeho rodinným prostředím. Vnímáte to i ve své třídě?

52 K: To bych asi řekla, že souvisí ta otázka s tím, jak předurčuje vlastně výsledky a výkony žáka vzdělání rodičů a toho prostředí, v jakém vyrůstá. Tak to si myslím, že silně ovlivňuje a že má vliv na to, jaký rozhled mají rodiče, tak děti jsou na tom podobně.

53 M: Jak jsou žáci přijímáni ke studiu na Vašem víceletém gymnáziu?

54 K: Pouze přes přijímací řízení a to znamená přijímací zkoušky z matematiky, z češtiny a z všeobecného přehledu a potom

..PR: Kritéria PR-	54 K: Pouze přes přijímací řízení a to znamená přijímací zkoušky z matematiky, z češtiny a z všeobecného přehledu a potom na odvolání samozřejmě mohou být také přijati, protože tam se nechává nějaká rezerva určitá, teď přesně nevím, já nejsem v té komisi přijímací, ale nechává se tam rezerva právě pro ty děti s tím odvoláním. Takže vždycky potom na odvolání jsou tam také nějaké přijati a vždycky ještě zůstává jedno místo volné pro případného propadlíka z té starší třídy. Takže třeba do primy propadl k nám jeden žák.
	55 M: A jenom jedno místo?
	56 K: Jen to jedno místo, protože maximální počet ve škole je u nás třicet čtyři, takže my jsme vlastně přijali třicet tři žáků a z toho vlastně jeden člověk z té loňské primy mohl propadnout a kdyby propadli dva, tak by musel ten jeden odejít ze školy. Asi ten s lepším průměrem bude mít šanci větší.
..PR: Kritéria PR-	57 M: Takže jsou to testy.
	58 K: Jsou to anonymní testy, každý žák dostane nějaké číslo.
	59 M: A ty testy si děláte sami?
..PR: Příprava PR-	60 K: & sami. To si děláme interní testy, vlastně existují u nás i přípravné kurzy. Ty učitelky z českého jazyka a z matematiky od ledna až do toho dubna vedou kurzy jednou týdně, kde mají ty děti češtinu a matematiku a samozřejmě můžou tam chodit i děti, co se k nám pak ve finále nebudou nakonec hlásit, ale ty kurzy se platí, já nevím, kolik to teď přesně stojí korun, ale většinou pokud ten kurz absolvují nějak tak duchem přítomni a pracují na tom, tak pak mají šanci se dostat k nám na školu. Ale jsou to samozřejmě věci, které se učí na základní škole, není to nic nového nebo něco zvláštního.
..PR: Učivo PR-	61 M: Někteří lidé se domnívají, že podle přijímacích testů, které žáci píší během pár dnů, se nedá posoudit, zdali ti vybraní žáci budou schopni na tom víceletém gymnáziu studovat. Co si o tomto názoru myslíte?
..PR: Efektivita	62 K: Já si myslím, že vždycky přijímací testy jsou # není to nejlepší, co člověka zregenuje a zjistí, jak na tom samozřejmě je, ale nevím, co lepšího by bylo vymyšleno na to, aby se objektivně zjistila úroveň znalostí těch dětí. Samozřejmě je tady ten faktor toho stresu a všeho co ty přijímačky zahrnuje, ale myslím si, že i ten stres a to vyrovnání se s tou stresovou situací patří k tomu, že ten člověk prokáže, jestli je prostě schopen se třeba učit i pod nátlakem, jestli je taky jako připravený na tu náročnější práci.
..PR: Ovlivňující	63 M: Máte třeba nějaký návrh, jak by podle Vás mělo vypadat ideální přijímací řízení na víceletá gymnázia?
..PR: Efektivita	64 K: Já si myslím, že rozhovor by byl třeba ideální. Protože už z toho rozhovoru člověk pozná i trochu více než z toho objektivního testování. Jenomže zas ten rozhovor není objektivní v tom hodnocení. Ten test je to nejlepší, co se zdá z toho hlediska objektivnosti prokazatelné a asi i nejlepší na tu zpětnou kontrolu. U toho rozhovoru by zase asi muselo být několik svědků a zápis, a to si myslím, že je příliš komplikované.
..PR: Ideální	65 M: Třeba v Německu jsou také víceletá gymnázia a žáci jsou tam přijímáni ke studiu na základě doporučení ze základních škol, kdy vlastně po konzultaci s třídním učitelem, s rodiči i ředitelem školy se napíše toto doporučení, na základě kterého může dítě studovat na víceletém gymnáziu. Co si o tom myslíte?
..PR: Ideální	66 K: Tady ten způsob se mi zdá v pořádku, protože ten učitel z té základní školy to dítě zná čtyři roky, což je dobře. Možná po hodnocení těch testů přijímacích vzít si toho učitele, ale jenomže tady ty děti chodí z několika x-škol, takže to by bylo velké přijímací řízení, ale možná že by to nebylo od věci a že by to bylo i proveditelné a asi by nám to i lecos řeklo o těch dětech. Já bych se tomu nebránila.
	67 M: Jak byste si představovala ideální průběh vzdělávání dětí po ukončení toho prvního stupně základní školy?
	68 K: Ideální? Jako kam by ty děti měly jít?
	69 M: & a jak by to mělo vypadat, jestli to jsou ta víceletá gymnázia, anebo je to něco jiného?
PV: Ideální typ PV-	70 K: Tak to je otázka, nad kterou jsem teda nikdy v životě nepřemýšlela @. Takže něco vymyslím. Já si myslím, že je v pořádku to, že odchází na ta víceletá gymnázia. To už tady ta otázka padla, to je v pořádku, a jestli to těm dětem pomáhá, tak si myslím, že pomáhá. Jinak ty děti na té základní škole, tak samozřejmě buď zůstanou na základní škole, anebo by měly mít možnost ještě něčeho dalšího. Já si myslím, že nemá smysl je směřovat někam jinam, ještě možná,



co mě teď napadá, by přicházela v úvahu ještě nějaká přírodovědná větev, třeba pro nějaké děti, u kterých tam jsou už nějaké ty rysy toho zaměření jasně zřetelné, že třeba má rád zvířata a přírodu, tak něco třeba jak je v Německu reálná škola, která je zaměřena na ty přírodní vědy.

71 M: Že by byl ještě třetí typ školy?

72 K: Buďto třetí typ školy, anebo třeba gymnázium s tímto zaměřením, protože u nás jsou všeobecná gymnázia nebo s rozšířenou jazykovou výukou, tak možná gymnázium s nějakým rozšířeným odvětvím přírodních věd. Já si myslím, že když už jdou studovat to osmileté gymnázium, tak by mohli mít šanci ještě právě studovat školu s jiným zaměřením, i když zase na kolik už ty děti se dají přechyst. Nevím no, já si myslím, že se spíš v té páté třídě dělí na ty studijnější typy nebo na ty typy těch dětí, co se třeba budou v budoucnu žít manuálně nebo, já nevím, jinou cestu si vyberou, ať už nějakou hudební nebo sportovní dráhu. Máme i gymnázia se sportovním zaměřením, takže ty děti mají spoustu možností v tom našem systému, jak je zařízený teď.



## II. Petr

- 1 M: Na začátku bych se Vás chtěla zeptat na Vaši profesi. Jak dlouho učíte a kolikrát jste měl pátou třídu na základní škole?
- 2 P: Mám za sebou čtrnáct školních roků, čtrnáct let. Pátou třídu jsem učil čtyřikrát určitě.
- 3 M: Jaké předměty vyučujete na základní škole?
- 4 P: Učím všechny na prvním stupni základní školy.
- 5 M: Jaká je Vaše kvalifikace, jakou vysokou školu jste vystudoval?
- 6 P: Tak vystudoval jsem pedagogickou fakultu učitelství prvního stupně s tělocvikem, ale s takovým prvostupňovým, patřil jsem do toho kruhu tělocvikářů a pak jsem ještě vystudoval dálkově laickou katolickou teologickou fakultu, abych mohl učit náboženství, které jsem dřív učil také ve své třídě, ale teď poslední roky, protože té byla i na půl úvazková hodina a měl jsem zase jiné práce okolo dost, tak jsem ani paní ředitelku nepřemlouval a ani jsem to náboženství jako nepřebíral, takže ještě mám tu katolickou teologickou čtyři roky.
- 7 M: Kolik je Vám let?
- 8 P: Třicet osm.
- 9 M: Přál byste si, aby Vaše děti v budoucnu studovaly na víceletém gymnáziu?
- 10 P: Mám dvě děti a rozhodoval bych se až v situaci, kdy by byly v té páté třídě a kdy bych věděl, jak na tom jsou s učením a vůbec s přístupem ke škole, ale hlavně i osobnostně, jestli by na to měly, na ten přechod, protože mám už reakce těch svých bývalých pátáků a ty Vám třeba taky můžu říct, my jsme měli společný třídní výlet té bývalé třídy, takže mám od těch žáků a od rodičů v podstatě docela zajímavé nové zprávy, kdo se třeba vrátil na základku nebo kdo naopak na tom gymnáziu uspěl a líbí se mu tam.
- 11 M: A stalo se tedy, že se i někdo vrátil na základní školu?
- 12 P: Stalo, jedna žákyně šla na přírodní školu a tam ji to absolutně nesedlo.
- 13 M: A to tedy bylo nějaké přírodovědné gymnázium?
- 14 P: & ale je to hodně o nátuře toho dítěte. Ona byla zvyklá,
- 15 M: = ta výuka ji nesedla?
- 16 P: = ne ne, hodně je to o přístupu k nim jakoby, že ona byla zvyklá na můj řekněme osobní přístup-takovou komunikaci neustálou, takovou laskavost a hlavně já jsem je učil celé dopoledne celých pět let a ten přesun v jejím případě se nepodařil a tam bylo najednou/ třeba byla týdenní akce, kde chodili na dlouhé výlety a vůbec se tam s nimi nějakým způsobem nebavili, nikdo ji to jakoby neusnadnil a cítila se tam nepatřičně cizí, neutáhla to prostě vůbec psychicky to neunesla a vrátila se zpátky sem a není jediná kdo/ já to neberu jakoby její selhání, já si myslím, že je to právě o tom, že tahle holka potřebuje prostě jistotu, zázemí, takové bezpečí a nemá takové jakoby, jak to říct, není snadno adaptibilní na cizí prostředí tak. Jsou děti, které se adaptovaly výborně, ale vím ještě o dalším zase klukovi, který se taky vyloženě na gymnáziu trápí. Slzy, brekot, při tom vynikající žák, jeden tady vůbec z nejnadanějších, který měl jakoby veliký přehled třeba v přírodních vědách, historii, takže si myslím, že ta stránka vědomostí vůbec nebyla podstatná, ale nebyl vůbec připravený na ten jiný přístup, na ten přechod, kde budou mít víc učitelů, noví spolužáci. To byl kluk, který třeba za pět let ke mně neustále zůstával v takovém uctívém jakoby odstupu, vždycky slušným. Citlivý kluk a tak to prostě, je to o nátuře o přirozenosti toho člověka toho dítěte. Někdo to zvládl, pro někoho to vyložení bylo něco, co potřeboval, nové prostředí, nové impulzy, náročnější přístup, ne už ten hodný pan učitel, co všechno vyřeší a bude se ti věnovat.
- 17 M: Co si vlastně myslíte o rozdělování žáků po pátém ročníku základní školy do víceletých gymnázií a z jakých důvodů podle Vás k tomuto rozdělování dochází?
- 18 P: Tak já si myslím, že ten hlavní důvod je na straně rodičů, takové ambice určité, to dítě dát do prostředí, kde prostě získá víc a více se naučí no těch vědomostí a znalostí.
- 19 M: Jo, tak to si myslíte, že je takový,
- 20 P: =A takhle tohle je až za druhé, za první asi hodně jsem slyšel třeba tady od kolegyně ze školy, že rodiče pak mají osm

..VZ: Neúspěch

..VZ: Neúspěch

..VZ: Neúspěch

..VZ: Neúspěch

..DR: Aktivita rodičů

..DR: Aktivita rodičů

let klid do [maturity]

21 M:

[&]

22 P:

já bych v tom nehledal moc vyšší motivace, ale takový ty

nejpřirozenější nebo taková ta nejpřirozenější, dítě se tam dostane a pak rodiče mají osm let klid, a navíc pokud je to dobrá škola, mají zajištěno, že do toho dítěte nasypou to, co prostě # jakoby mají, a ono se dostane na nějakou úroveň.

23 M: = aha, dobře, chtěla bych se Vás ještě [zeptat],

24 P:

[ještě] pardon, ještě právě jsem hodně slyšel, že teď je ještě na tom prvním

stupni nebo na konci, to dítě ve věku, kdy ti rodiče jsou schopni ho # jakoby k tomu učení hodně jakoby hodně dokopat, ještě je ve věku, kdy ten rodič má nad ním jakoby velkou na něj velké páky jakoby #, takovou větší řekněme moc a potom za ty čtyři roky nebo pět let v té devítce, tam už prostě je to horší. Takže teď, když se ty děti učejí na tom prvním stupni a dostanou se tam, tak rodiče mají jakoby zajištěno, že budou mít dalších osm let do maturity vlastně školu, to jsem taky slyšel. Přímou od rodičů.

25 M: Třeba někteří lidé se domnívají, že víceletá gymnázia se hlavně otevírají pro nadané žáky, kteří by vlastně po ukončení pátého ročníku na základní škole přešli na druhý stupeň a tam by strádali. Co si o tom myslíte Vy?

26 P: No, já si myslím, že mohou strádat pokud @ ...

27 M: = myslíte si, že se víceletá gymnázia otevírají pro tyto nadané žáky?

28 P: To je něco, tady už mám pocit, že bych mluvil o něčem, co až tak dobře nedokážu posoudit jenom z pozice těch žáků, kteří by [odešli ode mě]

29 M:

[jak to vidíte Vy] ano přesně

30 P: Tak většina z nich, drtivá většina opravdu nadaní žáci byli, co se tam dostali a to hlavně žáci, mám na mysli třeba konkrétní lidi, kteří se opravdu učili tady a takže to tam bez problémů zvládají, jakoby přešli bez problémů. No a pravdou je, že tady ti v šestce, ti, co tady zůstali, tak někteří myslím si, že by tam taky mohli být, ale pak jsou tady žáci, kteří by na to opravdu neměli, ale zase hlavně s tou svou pracovní morálkou nebo tím, že jim na té škole moc nezáleží, žijou úplně jiné věci a tak potom ... nebo na škole, co se tím také myslí, že jo, jaké předměty a tak jo, ale ... v určitém smyslu potom ten druhý stupeň tady asi bude úroveň horší.

31 M: Jo, myslíte si tedy, že,

32 P: Kdyby neodešli, tak by se to nestalo, ale já si myslím, že je to právě ten kruh jakoby takový # žáci odejdou a tím se to tady zhorší, kdyby neodešli, tak by se to tolik nezhoršilo a učitelé na druhém stupni by měli i větší chuť i třeba do práce, protože by měli nadanější žáky, takže ono je to podmíněný tím odchodem hodně, bych řekl.

33 M: A myslíte si, že by bylo možné podporovat tyto výjimečně nadané žáky a rozvíjet je v jejich talentu i na tom druhém stupni základní školy i v tom širším kolektivu běžné třídy, že tam nejsou jenom ti vybraní žáci.

34 P: No, tak to velice záleží na učitelích, jaká se tam nastaví náročnost a ... určitě, když se dá přednost jakoby těm nadaným nebo těm, kteří jakoby se učí a přistupují ke škole jakoby vážně tak pak by to šlo, kdyby jich bylo víc než těch, který jenom jakoby se vezou nebo mají ve svém životě jiné priority.

35 M: A máte třeba nějaký nápad, jak by měli být vzdělávání ti mimořádně nadaní žáci na tom druhém stupni základní školy?

36 P: No, nad tím jsem teda nepřemýšlel ...

37 M: = & třeba někteří lidé se domnívají, že ti nadaní žáci by měli být vzdělávání společně s těmi ostatními dětmi jenom tehdy, když jim bude dána nějaká zvláštní péče. Co si o tom myslíte?

38 P: ... já nevím, já si myslím spíš, že je to o tom klimatu té školy, jaké klade nároky a jací jsou tam učitelé. Pokud je ten druhý stupeň nastavený jakoby tak, aby byli motivováni, aby ... jakoby náročně, že by to mělo stačit. Jinak já teď opravdu, říkám no o tom jsem tolik jakoby nepřemýšlel, takže teď nedokážu jakoby na to asi reagovat úplně, ale ...

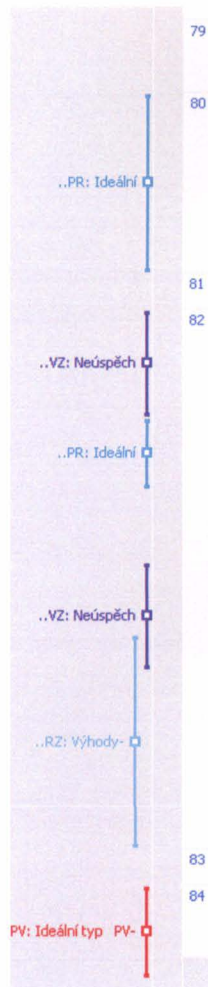
39 M: A vidíte třeba nějaký přínos v tom, když jsou ty děti společně vzdělávány v té heterogenní skupině? Když to není homogenní skupina, ale jsou tam různí žáci s různými schopnostmi a nadáním?



- 40 P: No, já si myslím, že je to hodně široce rozvrstvené, že zase na tom gymnáziu zase se ta třída nějakým způsobem jakoby rozvrství na ty nadaný a na ty méně nadaný, takže já v tom často ani nevidím tolik to nadání, jakoby # takovou tu, když si vezmu svoji minulou třídu, tak těžko říct, že by někdo byl vyloženě třeba méně nadaný, je nadaný třeba v něčem jiném, ale je to hodně o rodinném zázemí a o jeho přístupu ke školním povinnostem, že ... a o jeho ... prostě někdo potřebuje mít jedničky, někdo má tížďost a někdo vůbec, někdo chodí do školy úplně z jiných důvodů a # samozřejmě jsou žáci, kteří mají jako problém vůbec s učením, ale těch bylo třeba vyloženě málo ... takže, já bych to úplně právě nevyděloval na ty nadanější a na ty méně nadané, ale vlastně na ty,
- 41 M: = takže si myslíte, že na ta víceletá gymnázia nechodí pouze ti nadaní žáci.
- 42 P: ... ale chodí, jako chodí určitě chodí, ale ... taky ti, co jsou schopní pro to něco udělat, protože vím, že u mě ve třídě tam se musely ty děti jakoby hodně snažit, doma se připravot, takže nadání jako takové to jenom nestačí no. Musí tam být hodně taková pracovní morálka, která je pro někoho/ nebo pracovní, učební nebo studijní, protože u někoho je to přirozenější se učit a pro někoho daleko méně, někdo nemá motivaci no.
- 43 M: A třeba u těchto dětí, které doopravdy chtěly na ta víceletá gymnázia, učily se. Myslíte, že to bylo jejich rozhodnutí nebo si to více přáli jejich rodiče, kteří je v tom podporovali, vzdělávali je a připravovali je na ty přijímací zkoušky?
- 44 P: No, tak tam se na tom podílí obojí, ale ...
- 45 M: = jako i ty děti samozřejmě, [ale]
- 46 P: [ale], někde to bylo od rodičů a někde zase děti viděly, že chce ten druhý, tak chtěly jít taky, a braly to hodně prestižně a někteří, kteří se nedostali, tak to bylo docela náročné, potom musel ten kolektiv trochu nějak s ním jakoby pracovat, aby ti, co se nedostali, aby neměli pocit, že jakoby jsou úplní "lůzři" a "autsajdři" a těžko to nesli, protože se chtěli taky dostat. To už je otázka, jestli to byla ta transformovaná rodičovská tížďost nebo jejich nebo pocit, že když se dostal kamarád, tak já jsem se tam chtěl dostat taky, a často to právě bylo o tom, že zase mám konkrétní případ, že kluk, který se poctivě připravoval, tady patřil mezi nejlepší žáky, tak nezvládl přijímačky, jakoby ten akt těch přijímaček, prostě nervozita, nakonec se tedy dostal, ale nějakým způsobem na odvolání nebo byly jakoby doplňující přijímačky, ale ten to třeba hrozně těžko nesl. Já jsem taky věděl, že on na to má, ale prostě nezvládl ty zkoušky, takže bylo to hodně takové kolem toho, na ty děti myslím, ne moc příjemné. V tom věku projít takovým psychickým - jakoby takovou zátěží psychickou. Teď teda nevím, jestli jsem Vám odpověděl na tu otázku, ale na to se těžko - se to jakoby odhazuje úplně.
- 47 M: A třeba upozoroval jste ve své třídě u svých dětí to, že například podle výzkumu studuje na víceletých gymnáziích více dětí z podnětějších rodin a také děti, které mají rodiče s vysokoškolským vzděláním, a ti rodiče si opravdu přejí, aby jejich děti přešli na tyto střední školy, které mají tyto výběrové třídy. Spatřil jste to ve své třídě, že,
- 48 P: = tak to tam je určitě, to tam je ... ale zároveň/ určitě to tam je ... to bych si musel vzít seznam žáků, teď si to promítnout, ale je to tam, ale nemusí to být pravidlem.
- 49 M: = určitě to nemusí být pravidlem, ale ta většina a to, že tady opravdu záleží na tom rodinném prostředí těch žáků a,
- 50 P: = tam se to právě ukázalo v době těch příprav na ty přijímačky, já jsem žádnou přípravu nevedl, pouze když žáci chtěli něco poradit, tak jsme se tomu věnovali nebo posléze i víc třeba v hodinách, hlavně matematiky nebo češtiny, ale hodně se připravovali doma, chodili na ty přípravy a (z nich museli být všichni pečlivě připraveni), tam je to hodně rozdílný podle toho rodinného prostředí, někteří rodiče tomu opravdu věnují hodně ze svého času hodně
- 51 M: = a tím [vlastně].
- 52 P: [někdo] toho není schopen a nechá to na tom dítěti a pak to buď dopadne, nebo nedopadne, takže.
- 53 M: = a třeba viděl jste, že ti žáci, kteří jsou z těchto rodin, kdy opravdu se rodiče snaží, aby se na ta víceletá gymnázia dostali, že by byli více úspěšní?
- 54 P: ... určitě, jako ne každý kdo trénuje, vyhraje Olympiádu, ale určitě se to projevilo. Někdo se tomu opravdu věnoval denně. Ví, že tam byla velká snaha některých ... na druhou stranu zase, no, abych jen toto ukončil. Pak zase hodně třeba rodiče pak na tom výletě mluvili o tom, jak to bylo hezké v té třídě a škoda, že nemohla pokračovat a tak.

- Takže zároveň tam ty děti asi chtěli mít, ale na druhou stranu někteří byli spokojeni tady ve škole, ale to je takový,
- 55 M: = a třeba vyzoroval jste někdy, že jste měl ve třídě dítě, o kterém jste si myslel, že by třeba nebylo schopné studia na víceletém gymnáziu a jeho rodiče ho tak podporovali a připravovali na ty přijímací zkoušky, že se tam dostalo a bude tam studovat.
- 56 P: ... no určitě tam někdo byl, protože šli/ určitě, tak teď vidím tak jeden dva případy a tam šlo potom o soukromé školy nebo se stěhovali třeba, ale nebo, takže tam prostě dostali to dítě na tu soukromou školu střední, ale pak vyložene třeba vím jeden případ, kdy ty rodiče nepřenesli absolutně přes srdce, aby to dítě nešlo, že to berou jakoby prestiž, myslím si, že se to bere i jako taková společenská prestiž a ti, kteří zase jsou případy, jak jsem říkal, by na to měli, ale nedostali se a tam je vidět takové zklamání a i když to třeba jakoby říkali, že to berou, tak jak to je, tak přece jenom to tam prostě jakoby je no, že Pepíček se dostal, ale Pét'a ne nebo prostě. Víte, co myslím.
- 57 M: = jojo, mně jde o to, že podle výzkumů je jasné, že do těch víceletých gymnázií jsou přijímáni také žáci, kteří jsou v celostátním srovnání [podprůměrní].
- 58 P: [aha]
- 59 M: že vůbec nejsou těmi nadanými žáky, kteří by měli na víceletém gymnáziu studovat.
- 60 P: No, určitě vím o nich i ze své třídy, třeba docela zoufalí češtináři ... no prostě to vůbec nepatří a taky se dostali no.
- 61 M: Víím, že od Vás se nějakí žáci hlásili na víceletá gymnázia, mohl byste mi říct prosím počet. Kolik dětí se hlásilo a kolik z nich bylo přijato?
- 62 P: Hlásilo se dvacet a šestnáct odešlo a pak se jedna vrátila.
- 63 M: A ti čtyři zůstali na druhém stupni a víte procentuálně, kolik dětí se hlásilo na víceletá gymnázia?
- 64 P: No, tam pak v druhé třídě, to bylo podobné, o něco méně se hlásilo a odešlo asi dvanáct. Takže odešla celkově jedna třída, tak dvacet osm žáků odešlo. Já jsem měl ve třídě dvacet osm, tak je to jako kdyby půlka dětí jedna pátá třída ze dvou jakoby odešla.
- 65 M: & to je docela dost.
- 66 P: &
- 67 M: A víte, jak jsou žáci na ta víceletá gymnázia vybírání? Víte, jakou formou testování nebo jak?
- 68 P: No, to jsem tak trochu slyšel od nich, ale ne moc do detailů. Jako vím, že tam byla čeština, matematika, všeobecný přehled a [nějaký rozhovor].
- 69 M: [Takže] spíše formou testu? Také rozhovor.
- 70 P: Taky někde potom byl.
- 71 M: & no, někteří lidé se domnívají, že tyto testy, které žáci píšou během pár dní, tak podle nich se nedá posoudit, zda-li ti vybraní žáci budou schopni na tom víceletém gymnáziu studovat. Jaký je na to Váš názor?
- 72 P: No, určitě to nemůže ... není to rozhodně stoprocentní, to určitě ne, protože vím, že někdo to nedokáže prodat v tom prostředí a cizí třídy, jiní lidé a stres, prostě to dítě není dozrálý na to, [aby to]
- 73 M: [jak jste] třeba mluvil o tom Vašem žákovi
- 74 P: dokázalo ty vědomosti prodat a přitom je má. Takže si myslím, že to rozhodně není ...
- 75 M: A napadá Vás třeba nějaké vylepšení? Jak to přijímací řízení udělat, aby dokázalo opravdu vybrat jen ty žáky, kteří,
- 76 P: No, tak určitě bych tam zařadil nějaký ten pohovor nebo něco, kde by se projevila ta osobnost jakoby toho žáka.
- 77 M: Třeba v Německu mají také víceletá osmiletá gymnázia, ale je zde pohovor s rodiči, s tím žákem a vlastně i s učitelem té třídy a ředitelem školy a nedělají se žádné přijímací testy a vlastně po těchto rozhovorech se jakoby zjistí a samozřejmě i po dlouhém pozorování toho dítěte na té základní škole, protože ten učitel je s nimi čtyři roky, tam je první stupeň jenom [čtyři roky]
- 78 P: [&]
- 79 M: a po těch čtyřech letech ho sleduje a potom dá doporučení toho dítěte. Myslíte si, že tento způsob je





- 79 M: a po těch čtyřech letech ho sleduje a potom dá doporučení toho dítěte. Myslíte si, že tento způsob je lepší nebo ty testy musí být.
- 80 P: Tak určitě je důležitý ten pohled učitele, protože často ... jakoby někteří ti rodiče jsou soudní, že ví jaké to jejich dítě je a třeba jakoby není na to připravené, takže ho ani nedají k těm přijímačkám, ale někde to tak úplně není, ta žádost a ty ambice trochu zaslepují a nebo pak to berou opravdu jako neúspěch, když se tam jejich dítě nedostane jako že je opravdu degradováno, prostě není na osmiletém gymnáziu, což mi přijde ... jako, že to tady takový neúspěch jakoby rodinný až.
- 81 M: = což je asi na ty děti velký nápor.
- 82 P: No, to je nápor, no, nebo třeba ty rodiče # ti lepší to na ně nepřenáší, ale z těch rozhovorů právě, jak jsme měli ten výlet školní nebo takový výlet žáků s rodiči teď v říjnu, tak tam jsem jakoby hodně slyšel vyprávět od rodičů, a neberou to snadno, třeba té žákyně, co se vrátila, nebo někdo se tam prostě nezabydlel a takže, ale i ten učitel se může mýlit, i když je pravda, že po těch čtyřech pěti letech zná to dítě nebo ví o něm hodně nebo jakoby o jeho přístupu ke škole a o jeho schopnostech. No, tak já jsem si vlastně taky dělal jakoby svůj osobní jakoby typ, myslel jsem si, že se dostane mňí, ale zase kdyby se odškrtili ti, co se dostali na to soukromý, tak já jsem myslel, že se jich dostane třeba deset, tak polovina a dostalo se víc. U někoho se opravdu potvrdilo, že není na to připravený nebo osobnostně na to nemá, a u někoho se naopak zase je jakoby člověk překvapen, že není prorokem a nepozná to. U někoho, u koho jsem si myslel, že tam bude jak ryba ve vodě, že je to přesně to pro něj, tak teď jsem se právě dozvěděl, že na tom gymnáziu vůbec, že se trápí. A pak jsou zase případy, zase mám na mysli konkrétního žáka, který tady byl takový ... no, jak to říct, koukal, kde co lítá, a nebyl úplně koncentrovanej i když byl chytrý a tam si strašně libuje, slyšel jsem o něm, že se mu tam strašně líbí a tak jo, ale možná je to právě poto, že toužil po tom prostředí jo, že tady už trochu jako přeci jenom ten první stupeň je trochu ... je to něco jinýho, no. Jeden učitel ... a někdo třeba potřebuje novou motivaci a nové stimuly, je to hodně individuální. Někoho ten přestup potom posune někam dál a vlastně je to to, co potřeboval, a u někoho se ukáže, že to tak jakoby není.
- 83 M: A jaký byste si představoval ideální průběh vzdělávání dětí po tom prvním stupni základní školy?
- 84 P: Nevím, já bych spíš těm dětem přál jakoby klidnější průběh toho dětství, ale to je asi tím, že já jsem spíš takový pohodář, ale spíš bych jim to přál, aby měly tu základku do té devítky s tím ale, že jim ten druhý stupeň musí určitě nabídnout nějaký nový podněty.